

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
ÉLISABETH GIGUÈRE

DÉCROCHAGE D'ÉTUDIANTS DU COLLÉGIAL : RELATIONS ENTRE  
L'ESTIME DE SOI, LE SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ SCOLAIRE ET  
L'INTENTION DE DÉCROCHER

MARS 2018

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## REMERCIEMENTS

L'auteure désire exprimer sa profonde gratitude à deux personnes en particulier. Tout d'abord, son directeur de recherche, Stéphane Thibodeau. Par son souci de l'excellence, son dévouement, sa disponibilité, son ouverture et son grand sens de l'humour, il a largement contribué à la réalisation de ce mémoire. Ensuite, sa codirectrice, Sonia Lefebvre, qui, elle aussi, par sa rigueur, son esprit critique et son expertise, a permis de mener ce projet à terme.

L'auteure prête également une attention particulière à Alexis Salvador Loye, pour son aide lors de l'analyse des données ainsi qu'à Geneviève Bergeron et Nancy Gaudreau qui ont gentiment accepté d'évaluer ce mémoire. De plus, l'auteure remercie le Cégep de Trois-Rivières, le Cégep Shawinigan et le Collège Laflèche pour leur précieuse collaboration.

Enfin, l'auteure remercie sa famille, son père Pierre (étoile), sa mère Céline et son conjoint Bernard, sa sœur Catherine ainsi que son beau-frère Simon pour leur soutien sous toutes les formes. Finalement, à ses meilleures amies Lorie, Mélissa, Marie-Ève, Rachelle et Anicia pour leur écoute et leurs nombreux encouragements.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
LISTE DES FIGURES .....	vi
LISTE DES TABLEAUX .....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I .....	4
PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1 Contexte .....	5
1.2 Décrochage scolaire au collégial .....	8
1.3 Effets du décrochage scolaire .....	9
1.4 Causes du décrochage scolaire .....	11
1.5 Problème et questions de recherche .....	14
CHAPITRE II .....	16
CADRE DE RÉFÉRENCE .....	16
2.1 Estime de soi .....	17
2.1.1 Historique .....	17
2.1.2 Théorie de l'estime de soi de Harter .....	19
2.1.2.1 Définition .....	20
2.1.2.2 Domaines de l'estime de soi selon les périodes de la vie .....	20
2.1.3 Estime de soi reliée au domaine scolaire .....	29
2.2 Sentiment d'autoefficacité .....	30
2.2.1 Historique .....	30
2.2.2 Théorie du sentiment d'autoefficacité de Bandura .....	31
2.2.2.1 Définition .....	31
2.2.2.2 Sources du sentiment d'autoefficacité .....	31
2.2.2.3 Effets du sentiment d'autoefficacité .....	35
2.2.2.4 Sentiment d'autoefficacité scolaire .....	37
2.3 Décrochage scolaire .....	38
2.3.1 Historique .....	38

2.3.2	Concept du décrochage scolaire.....	39
2.3.2.1	Définition .....	39
2.3.2.2	Antécédents du décrochage.....	39
2.4	Recension des écrits .....	43
2.4.1	Estime de soi et décrochage scolaire.....	44
2.4.1.1	Estime de soi et intention de quitter .....	44
2.4.1.2	Estime de soi et mobilisation scolaire .....	45
2.4.2	Sentiment d'autoefficacité et décrochage scolaire .....	46
2.4.2.1	Sentiment d'autoefficacité, intention de décrocher et réussite scolaire .....	46
2.4.2.2	Sentiment d'autoefficacité et réussite scolaire .....	48
2.4.3	Estime de soi, sentiment d'autoefficacité et décrochage scolaire .....	49
2.4.3.1	Estime de soi et sentiment d'autoefficacité.....	49
2.4.3.2	Estime de soi, sentiment d'autoefficacité et échec scolaire .....	51
2.4.3.3	Estime de soi, sentiment d'autoefficacité et procrastination scolaire.....	52
2.4.3.4	Estime de soi, sentiment d'autoefficacité général et sentiment d'autoefficacité..	53
2.5	Hypothèses de recherche.....	55
	CHAPITRE III .....	60
	MÉTHODE .....	60
3.1	Type de recherche .....	61
3.2	Population et participants .....	63
3.3	Instruments de mesure.....	65
3.3.1	Estime de soi .....	65
3.3.2	Sentiment d'autoefficacité scolaire .....	67
3.3.3	Intention de décrocher.....	67
3.3.4	Renseignements généraux .....	68
3.4	Déroulement de la collecte des données .....	68
3.5	Plan d'analyse des données .....	71
3.5.1	Réduction des données .....	71
3.5.2	Analyses statistiques .....	73
3.6	Éthique de la recherche .....	74

CHAPITRE IV .....	76
RÉSULTATS .....	76
4.1 Résultats reliées aux analyses descriptives .....	77
4.2 Résultats reliés aux analyses confirmatoires.....	79
CHAPITRE V .....	90
DISCUSSION .....	90
5.1 Discussion des résultats liés aux analyses descriptives.....	91
5.2 Discussion des résultats liés aux analyses confirmatoires.....	97
5.2.1 Discussion des résultats liés à la première hypothèse .....	97
5.2.2 Discussion des résultats liés à la deuxième hypothèse.....	102
CONCLUSION .....	106
RÉFÉRENCES.....	114
ANNEXE 1 .....	123

## **LISTE DES FIGURES**

Figure

- 1 Modèle original des déterminants et des conséquences sur l'estime de soi.....27

## LISTE DES TABLEAUX

### Tableau

1	Domaine de l'estime de soi selon les périodes de la vie .....	21
2	Les étapes du déroulement de la collecte des données .....	69
3	Moyennes et écarts-types pour l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité scolaire et l'intention de décrocher d'étudiants du collégial (n = 391) .....	78
4	Corrélations entre l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité scolaire et l'intention de décrocher d'étudiants du collégial .....	80
5	Régressions hiérarchiques du rôle médiateur du sentiment d'autoefficacité scolaire sur la relation entre l'estime de soi et l'intention de décrocher d'étudiants du collégial ..	82



## RÉSUMÉ

Depuis plusieurs années, la province de Québec se mobilise afin de lutter contre le décrochage scolaire. Par les nombreuses répercussions négatives qu'il engendre tant sur le plan individuel que sociétal, ce phénomène grandissant demeure un enjeu de premier plan. Le but de la présente étude est donc de mettre en lumière des facteurs personnels sous-jacents au décrochage scolaire, c'est pourquoi elle examine les relations qui peuvent exister entre l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité scolaire et l'intention de décrocher d'étudiants du collégial. Le cadre de référence permet d'anticiper une relation négative entre les neuf dimensions de l'estime de soi et l'intention de décrocher. Il permet également de prédire le rôle médiateur du sentiment d'autoefficacité scolaire dans la relation entre l'estime de soi et l'intention de décrocher.

Trois cent quatre-vingt-onze (391) étudiants provenant de trois établissements collégiaux en Mauricie répondent à la traduction du *Self-Perception Profil for Adolescents* (SPPA) (Bouffard et al., 2002), à une dimension de l'adaptation réalisée par Suldo et Shaffer (2007) du *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C) (Muris, 2001), aux trois énoncés que proposent Hardre et Reeve (2003) ainsi qu'à une fiche de renseignements généraux. Les résultats dévoilent que huit des neuf dimensions de l'estime de soi sont reliées à l'intention de décrocher. Ils indiquent aussi que le sentiment d'autoefficacité scolaire joue un rôle médiateur dans la relation entre l'estime de soi et l'intention de décrocher. De ces constats, la mise en œuvre de formations d'enseignants du collégial basées sur les comportements et attitudes qu'ils doivent

adopter afin de favoriser une estime de soi ainsi qu'un sentiment d'autoefficacité scolaire élevé chez leurs étudiants constitue une piste d'intervention intéressante. Même si la présente recherche contribue à l'avancement des connaissances sur le décrochage scolaire au collégial, elle comporte certaines limites, notamment celles qui se rattachent au type d'étude, à l'échantillon et aux écrits scientifiques sur le sujet. À la lumière des résultats obtenus et des limites soulevées, certaines pistes émergent pour la recherche future, comme la reprise de cette étude qui examine des relations similaires entre ces variables auprès d'autres échantillons ainsi que l'élaboration de nouvelles études empiriques relevant d'autres antécédents possibles du décrochage scolaire au collégial.

## INTRODUCTION

Bien que les différents acteurs du système d'éducation québécois travaillent constamment à son amélioration, la population demeure insatisfaite par rapport aux taux de décrochage ou de réussite décevants et de l'incapacité de l'école à inclure tous les jeunes. Pour résoudre ces problèmes, la recherche se penche, entre autres, sur le système, les enseignants ou les élèves. La présente étude s'inscrit dans cette dernière perspective en s'intéressant à la condition psychologique des étudiants du collégial.

Les écrits suggèrent plusieurs facteurs, certains liés à l'environnement et d'autres à la personnalité, qui semblent favorables au décrochage scolaire. L'estime de soi des étudiants apparaît intéressant à titre de facteur personnel en mesure d'influencer l'intention de décrocher. Le sentiment d'autoefficacité scolaire des collégiens représente aussi une caractéristique personnelle qui semble susceptible de jouer un rôle dans la relation entre l'estime de soi et l'intention de décrocher. Partant de ces considérations, la présente recherche vise à mettre de l'avant la relation entre l'estime de soi et l'intention de décrocher des collégiens, de même que le rôle que peut jouer le sentiment d'autoefficacité scolaire de ces derniers dans cette relation.

Le premier chapitre traite, entre autres, de la vie collégiale, des causes possibles du décrochage scolaire ainsi que des répercussions qu'il peut engendrer. Le deuxième chapitre présente les fondements théoriques et la recension des travaux antérieurs conduisant aux hypothèses de recherche qui mettent en relation l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité scolaire et l'intention de décrocher. Le troisième chapitre

expose la méthode utilisée afin de vérifier ces hypothèses. Le quatrième fait état des résultats et le cinquième, quant à lui, propose une discussion à la lumière de ces derniers. Enfin, la conclusion traite des principales retombées et des limites de cette étude. Elle propose aussi des pistes pour la recherche future.

**CHAPITRE I**  
**PROBLÉMATIQUE**

Ce chapitre expose la problématique à l'origine de l'étude. Pour ce faire, elle débute par situer le contexte et, ensuite, présente le décrochage scolaire au collégial, ses effets ainsi que ses causes. Finalement, c'est du problème et des questions de recherche dont il sera question.

## **1.1 Contexte**

Au Québec, les collèges sont des établissements publics ou privés qui constituent la première étape de l'enseignement supérieur (Fédération des cégeps, 2014). Répartis à travers l'ensemble du territoire québécois, les 48 collèges accueillent plus de 180 000 étudiants chaque année (École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, 2012).

Le réseau collégial a plusieurs particularités, notamment celle de faire cohabiter l'enseignement préuniversitaire (général), qui mène à l'université, et l'enseignement technique, qui prépare au marché du travail. En plus des multiples programmes d'études qu'ils offrent aux étudiants, les collèges présentent un environnement où abondent les activités sportives, communautaires et socioculturelles. En ce sens, ceux-ci tentent de créer un environnement axé sur le développement global de l'étudiant afin de les aider à devenir des citoyens capables d'engagement dans la société (Fédération des cégeps, 2014).

Majoritairement âgés entre 16 et 19 ans, les étudiants du niveau collégial se retrouvent dans une période de transition (Roy, 2011). Cette transition est majeure pour ces jeunes adultes puisqu'elle est caractérisée par un important vent de changements. En effet, ceux-ci sont dans une phase de remise en question des rapports intellectuels, affectifs et sociaux qu'ils établissent avec eux-mêmes et les autres (Bardou, Oubrayrie-Roussel & Lescarrets, 2012).

L'enseignement collégial amène un nouveau contexte de liberté et d'autonomie pour les jeunes (Gaudreault, Labrosse, Tessier, Gaudreault & Arbour, 2014). En effet, contrairement au secondaire, les collégiens ont la possibilité de créer leur horaire de cours. Ils peuvent donc gérer leur temps avec plus de flexibilité et vaquer entre leurs études et leurs autres occupations. Avec tout ce qu'elle englobe, cette transition est vue comme une étape critique du cheminement scolaire et personnel de l'étudiant « dans un contexte de mutations sociales » (Roy, Bouchard & Turcotte, 2010, p. 20).

Cette période suscite aussi de nombreuses préoccupations pour les jeunes qui émergent nouvellement dans le monde des adultes. Une de ces préoccupations importantes est le travail. En effet, le travail rémunéré pendant les études est un des traits marquants de l'évolution de la jeunesse au Québec, et ce, depuis les années 1980 (Roy, 2008). Afin d'acquérir une certaine indépendance économique, plusieurs étudiants choisissent de concilier travail et études (Roy, 2008). Selon une recherche menée en milieu collégial (Roy, Bouchard & Turcotte, 2008), 70% des étudiants consacrent en



moyenne 17 heures par semaine à un emploi rémunéré. Comparativement au temps qu'ils accordent à leur travail, les collégiens en allouent moins à leurs études en dehors des heures de cours, soit 12 heures. En général, les jeunes adultes perçoivent l'emploi rémunéré de façon favorable puisque celui-ci engendre de nouvelles formes de socialisation et leur donne une image de soi positive, sans parler de l'autonomie personnelle et financière que cela leur procure (Roy *et al.*, 2008).

Lorsque les collégiens n'excèdent pas un certain seuil de travail hebdomadaire (15 heures), l'emploi étudiant n'est pas contre-indiqué (Roy, 2008). Cependant, selon Jetté (2001) et Vigneault (1993), la conciliation du travail et des études peut amener plusieurs effets négatifs, notamment sur le plan scolaire. Par exemple, l'étudiant peut se sentir fatigué de façon excessive et, par le fait même, être inattentif en classe. Le stress continu, l'anxiété et les troubles du sommeil sont d'autres conséquences négatives que peuvent amener des heures excessives de travail (Jetté, 2001; Vigneault, 1993). Certains apprenants ont tendance à s'inscrire à des cours « faciles » afin de minimiser les heures d'études hors classe, et plusieurs ont le sentiment d'être désespérés « au bout du rouleau » (Roy, 2008). Les conséquences évoquées ci-dessus peuvent entraîner des répercussions importantes sur la santé physique et mentale des jeunes adultes si elles sont vécues de façon récurrente et intensive (Roy, 2008). En dépit des avantages pour les étudiants, le travail est susceptible de provoquer une sortie accélérée sur le marché du travail ou de ralentir la progression scolaire (Roy, 2008).

## 1.2 Décrochage scolaire<sup>1</sup> au collégial

Au cours des dernières années, le stigmatisation sociale associée aux individus qui quittent l'école prématurément a décuplé (Marcotte, Lachance & Lévesque, 2011). En effet, le fossé entre les diplômés et les non-diplômés est de plus en plus marqué, ce qui explique la marginalisation des adultes qui n'ont pas obtenu de diplôme. Statistique Canada (2008) définit le décrochage au collégial comme étant le fait, pour un étudiant, d'avoir entrepris des études dans une institution d'enseignement supérieur, mais qui ne les poursuit plus et n'a jamais obtenu de diplôme de cet établissement. Pour l'année scolaire 2008-2009, bien que 64% des jeunes entraient au collège, 37,5% d'entre eux quittaient leurs études avant l'obtention d'un diplôme (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2010). De plus, une étude menée par Roy *et al.* (2010) permet de constater qu'un étudiant du collégial sur sept songe « à l'occasion » ou « sérieusement » à abandonner ses études. Finalement, plusieurs constats sont ressortis d'une enquête visant à favoriser la réussite éducative et l'insertion socioprofessionnelle menée dans les régions de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay-Lac-Saint-Jean en 2014 (Gaudreault *et al.*, 2014). En effet, selon cette enquête, plus de 40% des cégépiens échouaient au moins un cours au premier trimestre. Plus d'un étudiant sur trois (36%) songeaient à décrocher lors de sa première session. Finalement, 25% des apprenants qui

---

<sup>1</sup> On peut considérer l'abandon scolaire et le décrochage scolaire comme deux expressions qui désignent l'interruption définitive ou temporaire des études avant l'obtention d'une reconnaissance des acquis que ce soit un diplôme, un certificat, une attestation des études, etc. de la part d'une institution d'enseignement (Projet Partenaires pour la Réussite Éducative en Estrie, PRÉE, 2012)

étaient inscrits dans une formation préuniversitaire n'ont pas terminé leur programme cinq ans plus tard. En ce qui a trait au secteur technique, la statistique grimpe à 38%.

### **1.3 Effets du décrochage scolaire<sup>2</sup>**

Que ce soit pour l'individu ou la société, le décrochage scolaire amène de lourdes conséquences. Tout d'abord, selon le Comité Mauricien sur la Persévérance et la Réussite Scolaire (COMPERES, 2013), l'abandon scolaire affecterait le jeune dans son individualité, et ce, de façon considérable. En effet, l'état de santé semble généralement moins bon chez les jeunes adultes qui quittent le milieu scolaire prématurément. Le risque de dépression à l'âge adulte tend à être également plus élevé, soit 15% chez les non-diplômés, comparativement à 9% chez les diplômés (COMPERES, 2013).

Le décrochage scolaire aurait également un effet sur la motivation et l'engagement des individus (COMPERES, 2013). Ne détenant pas de diplôme, ils sont conscients que leurs chances de se tailler une place de choix sur le marché du travail sont réduites. En effet, les emplois bien rémunérés de notre société contemporaine exigent, la plupart du temps, de la spécialisation et de l'expérience. Selon la Fédération des cégeps (2012), 67% des 271 000 emplois qui seront créés d'ici 2018 demanderont une formation post secondaire. Or, en 2011, uniquement 44% des jeunes âgés entre 18 et 24 ans au Québec détenaient un diplôme d'études post secondaire (Statistique Canada, 2012). Ayant des

---

<sup>2</sup> Compte-tenu du peu de documents disponibles sur le décrochage scolaire au collégial, des écrits traitant du décrochage scolaire au secondaire ont été intégrés aux parties 1.3 et 1.4.

lacunes en ce qui a trait au savoir et au savoir-faire, les décrocheurs pourraient donc éprouver un manque de confiance en l'avenir. De plus, selon le Comité Régional pour la Valorisation de l'Éducation (CRÉVALE, 2013), les décrocheurs vivront avec un revenu inférieur de 15 000\$ à celui des jeunes qui ont obtenu leur diplôme, et connaîtront possiblement jusqu'à deux fois plus d'épisodes de chômage.

En plus des conséquences évoquées ci-dessus, l'abandon scolaire augmente les risques de marginalité et d'exclusion sociale (CRÉVALE, 2013). En effet, les décrocheurs semblent moins participer à la vie d'une société, c'est-à-dire qu'ils sont moins engagés, que ce soit sur les plans sociaux ou politiques. De plus, il est plus difficile pour ceux-ci de léguer le goût des études à leurs enfants, ce qui peut mener à la transmission intergénérationnelle de l'échec scolaire (CRÉVALE, 2013). En ce qui concerne l'exclusion, celle-ci peut prendre différentes formes. La délinquance, la criminalité, la toxicomanie, la prostitution, l'itinérance et les problèmes psychosociaux en sont de bons exemples. Finalement, les jeunes qui quittent précocement le milieu scolaire courent 1,7 fois plus de risque de faire partie de la population carcérale (CRÉVALE, 2013).

Le décrochage scolaire peut engendrer des conséquences néfastes pour l'individu, mais tout autant pour la société. En effet, les personnes qui quittent l'école hâtivement hypothéqueraient considérablement le développement d'une région (CRÉVALE, 2013). Par leur manque de qualifications, ils rendent plus difficile le recrutement d'une main-

d'œuvre compétente pour les entreprises. De plus, ce problème engendre d'énormes coûts financiers pour l'ensemble de la société québécoise. En effet, l'état dépenserait plus de 1,9 milliard de dollars par an pour le décrochage scolaire (Ménard, 2009). Des salaires manquants, des revenus de taxes inexistantes, des augmentations des coûts de services de santé, des augmentations des prestations d'assurance-emploi et une hausse des coûts de prévention et de répression du crime ne sont que quelques exemples des nombreuses conséquences qu'amène le décrochage scolaire sur le plan sociétal (COMPERES, 2013).

#### **1.4 Causes du décrochage scolaire**

Le décrochage scolaire n'est pas une décision momentanée, mais plutôt « un long processus interactif entre l'élève et l'environnement dans lequel il évolue » (Robertson & Collerette, 2005, p. 688). En fait, il s'agit d'un phénomène complexe et cumulatif. Il n'y a pas de profil et de cause unique qui caractérisent l'étudiant potentiellement à risque de décrocher (Robertson & Collerette, 2005).

Certaines recherches tentent de relever les causes qui amèneraient les jeunes à quitter l'école prématurément. En ce sens, une recension d'écrits scientifiques de Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004) fait ressortir trois types de facteurs associés au décrochage; il s'agit des facteurs institutionnels, interpersonnels et personnels. Tout d'abord, les auteurs évoquent les principaux facteurs sur le plan institutionnel. L'organisation des lieux, le climat, les différents programmes offerts en sont de bons

exemples. Ensuite viennent les facteurs sur le plan interpersonnel. Ils mentionnent que des facteurs familiaux, notamment un style de vie non conventionnel (drogues ou abus d'alcool à la maison), le peu d'attentes face à la réussite scolaire de la part des parents, un manque de supervision et d'encouragement ainsi qu'un manque de chaleur dans les rapports parents-enfants sont fortement associés à l'abandon scolaire. De plus, la qualité de la relation enseignant-élève, de par les comportements qui peuvent en découler, peut nuire à la réussite et à la persévérance scolaire de l'apprenant. Finalement, le rejet par les pairs, l'isolement social et la fréquentation de pairs ayant peu d'aspirations scolaires sont d'autres facteurs interpersonnels reliés au décrochage.

Ceci dit, il n'y a pas que les facteurs institutionnels et interpersonnels qui sont considérés comme des causes du décrochage scolaire, mais aussi ceux relatifs à la personne elle-même. En effet, les difficultés d'apprentissage, l'échec et le retard scolaire, le manque de motivation, les troubles de comportement ainsi que de pauvres habiletés intellectuelles et verbales sont des facteurs personnels qui peuvent amener un étudiant à quitter le milieu scolaire (Fortin *et al.*, 2004).

Comme il a été mentionné précédemment, le décrochage scolaire est un phénomène complexe qui peut s'expliquer par plusieurs facteurs institutionnels, interpersonnels et personnels. Par conséquent, cette présente recherche s'intéresse aux facteurs personnels des étudiants au collégial qui peuvent les amener à décrocher. Parmi ces facteurs, deux

semblent particulièrement intéressants et largement étudiés auprès d'apprenants. Il s'agit de l'estime de soi et du sentiment d'autoefficacité.

Selon le grand dictionnaire de la psychologie, l'estime de soi se définit comme étant la « valeur personnelle, compétence, qu'un individu associe à son image de soi » (Bloch, Chemama, Déprêt, Gallo, Leconte, Le Ny, Postel & Reuchlin, 1999, p. 346). Dans le monde scolaire, les écrits scientifiques montrent, entre autres, que l'estime de soi est reliée à la motivation des apprenants (Gurtner, Gorga, Monnard & Ntamakiliro, 2001; Shi & Steen, 2012). Muchielli (2006) considère même qu'elle est la composante principale de la motivation.

Pour ce qui est du sentiment d'autoefficacité, Bandura (2007) le définit comme étant la confiance qu'un individu possède en ses capacités de produire un niveau adéquat de performance. Ce concept a été étudié dans de nombreux domaines, notamment dans le domaine scolaire. En effet, le sentiment d'autoefficacité a été examiné en lien avec l'apprentissage de diverses matières scolaires (*c.f.* Bouffard-Bouchard, 1992; Capron, 2012; Joet, 2010). Il a également capté l'intérêt des chercheurs relativement à l'engagement et la performance (*c.f.* Galand & Vanlede, 2004), la persévérance (*c.f.* Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 1997), le rendement (*c.f.* Dumont, Leclerc & Deslandes, 2003) et la réussite scolaire des apprenants (*c.f.* Lecompte, 2004).

À la lumière des écrits scientifiques, l'estime de soi et le sentiment d'autoefficacité ont été mis en relation avec des variables tels que l'intention de quitter (*c.f.* Alivernini & Lucidi, 2011; Muray & Kennedy-Lightsey, 2013), la mobilisation scolaire (*c.f.* Bardou, Oubrayrie-Roussel & Lescarret, ), la réussite scolaire (*c.f.* Adeyinka, Adedeji & Sam Ouflemi, 2011; Alivernini & Lucidi, 2011; Hseih, Sullivan & Guerra, 2007) et l'échec scolaire (*c.f.* Perterson-Graziose, Bryer & Nikolaidou, 2013). Bien que ces variables soient proches du phénomène à l'étude, il ne semble pas exister, à travers la littérature, de recherche portant sur le lien entre l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité et le décrochage scolaire. Partant de ces considérations, il apparaît pertinent d'étudier l'influence possible de l'estime de soi et du sentiment d'autoefficacité sur le décrochage scolaire des étudiants du collégial.

### **1.5 Problème et questions de recherche**

La problématique permet de faire ressortir trois aspects du décrochage des étudiants du collégial. D'abord, il s'agit d'un enjeu de premier plan au Québec. Ensuite, il a de nombreuses répercussions, tant sur le plan individuel que sociétal. Enfin, plusieurs facteurs peuvent amener un étudiant à vouloir décrocher. Parmi ceux-ci, il y a les facteurs reliés à l'apprenant lui-même. L'estime de soi et le sentiment d'autoefficacité pourraient être parmi ces causes possibles du décrochage des étudiants au collégial. Cependant, il ne semble pas exister d'études empiriques portant sur la relation entre l'estime de soi et le décrochage scolaire des collégiens de même que sur la relation entre leur sentiment d'autoefficacité et le décrochage scolaire. Le problème de recherche



relève donc de la méconnaissance de ces relations. Ce problème de recherche soulève les questions suivantes :

1- Quelle est la relation entre l'estime de soi et le décrochage scolaire chez les étudiants du collégial?

2- Quelle est la relation entre le sentiment d'autoefficacité et le décrochage scolaire chez les étudiants du collégial?

Ce chapitre a présenté la problématique à l'étude. Le prochain traite du cadre de référence.

**CHAPITRE II**  
**CADRE DE RÉFÉRENCE**

Ce chapitre présente le cadre de référence de l'étude. D'abord, les théories relatives aux concepts d'estime de soi, de sentiment d'autoefficacité et de décrochage scolaire sont exposées. Ensuite, la recension des écrits traite des études en lien avec les questions de recherche. Enfin, de ces parties découlent la dernière, soit la formulation des hypothèses.

## **2.1 Estime de soi**

Les pages suivantes se rapportent au concept d'estime de soi. Pour débiter, c'est l'historique de ce concept dont il est question et, ensuite, de la théorie de l'estime de soi de Harter (1999). Finalement, l'estime de soi relative au domaine scolaire est abordée.

### **2.1.1 Historique**

L'estime de soi suscite l'intérêt des scientifiques depuis plus d'une centaine d'années. C'est au tournant du 20<sup>e</sup> siècle que James (1892) et Cooley (1902) apportent les premières réflexions sur ce concept. Selon James (1892), l'estime de soi découlait du rapport entre les succès et les objectifs envisagés par l'individu. Cooley (1902), quant à lui, la définissait comme étant l'interprétation des réactions et des comportements de l'entourage à l'égard de l'individu.

Plusieurs décennies plus tard, Coopersmith (1967) propose une conception dite unidimensionnelle de l'estime de soi. Celle-ci repose sur l'existence d'une seule

dimension générale pouvant rendre compte de l'estime de soi. Il a donc étudié cette dernière de façon globale. Coopersmith (1967) la définit comme étant le sentiment que possède chaque individu au fond de lui-même de sa propre valeur.

Rosenberg (1979) se joint également à l'idée d'une estime de soi globale de la personne. Il la conçoit comme étant la valeur que l'individu s'accorde, s'il s'aime ou ne s'aime pas, s'approuve ou se désapprouve. Selon Rosenberg (1979), l'estime de soi est une composante essentielle à l'identité et est bien plus qu'un simple trait de personnalité.

Quelques années plus tard, Harter (1982) amène une nouvelle perspective au concept d'estime de soi. En effet, à la suite de ses recherches, elle en propose une conception multidimensionnelle. Selon elle, l'estime de soi n'est plus seulement une entité globale, mais aussi une autoperception de domaines distincts. Harter (1982) définit ce concept comme étant l'évaluation que fait un individu de ses compétences relatives à différents domaines. Selon cette auteure, en plus de l'estime de soi globale, il y a autant d'estimes de soi que de domaines pris en compte par l'individu. L'estime de soi ou la mésestime de soi proviendrait donc des évaluations que la personne fait d'elle-même, dans les domaines qui sont les plus importants pour elle (Harter, 1982).

Les travaux de Tesser et Campbell (1983), Rosenberg (1986) et Higgins (1987) ont permis de peaufiner l'approche multidimensionnelle proposée par Harter (1982), en amenant l'idée d'une organisation hiérarchique de l'estime de soi. Tel que proposé par

Harter (1982), à l'estime de soi globale, s'ajoutent des domaines. Ces auteurs proposent ici des sous-domaines à ces domaines. Par exemple, au domaine scolaire, peuvent s'ajouter des sous-domaines comme le français, les mathématiques, les sciences, etc. La course, le soccer, le basketball, quant à eux, seraient des exemples de sous-domaines reliés au domaine athlétique. De plus, il y aurait des relations entre ces sous-domaines, les domaines et l'estime de soi globale.

Bien que Harter (1982) considère également l'approche hiérarchique dans ses écrits, la présente recherche s'attardera à la théorie multidimensionnelle proposée par cette auteure. Son modèle est effectivement très utilisé et a fait ses preuves au sein de la communauté scientifique (Wichstrom, 1995). Dans le cadre du présent mémoire, à cause de la multitude de sous-domaines possibles, seuls l'estime de soi globale et celle relative aux différents domaines seront étudiés.

### **2.1.2 Théorie de l'estime de soi de Harter**

La prochaine section présente la théorie de l'estime de soi que propose Harter (1999). Tout d'abord, elle traite de la définition du concept. Ensuite, elle expose les domaines de l'estime de soi selon les différentes périodes de la vie.

### **2.1.2.1 Définition**

Harter (1999) définit l'estime de soi comme un ensemble d'évaluations générales et d'attitudes de l'individu à l'égard de sa propre personne. Tel que mentionné précédemment, contrairement aux premières réflexions des scientifiques où elle est conceptualisée comme étant un construit global, unidimensionnel et indifférencié, Harter (1999) propose une perspective multidimensionnelle et dynamique. En effet, à l'estime globale, elle ajoute la notion d'évaluation de soi par rapport à divers domaines. Harter (1999) différencie donc l'estime de soi globale : « Je suis une personne qui a de la valeur » de l'estime de soi reliée à des domaines, par exemple, celui des sports : « Je suis bon dans les sports » ou des relations amicales : « Je suis aimé par mes amis ». L'auteure spécifie que l'estime de soi globale n'est pas une « moyenne » ou un « résumé » des domaines, mais bien une évaluation globale que la personne se fait d'elle-même.

### **2.1.2.2 Domaines de l'estime de soi selon les périodes de la vie**

Le Tableau 1 illustre les différents domaines qui sont reliés aux périodes de la vie d'un individu. Harter (1999) propose les six périodes suivantes : petite enfance, du milieu à la fin de l'enfance, adolescence, années universitaires, du début au milieu de l'âge adulte et âge adulte avancé.

Tableau 1

*Domaine de l'estime de soi selon les périodes de la vie*

<b>Petite enfance</b>	<b>Du milieu à la fin de l'enfance</b>	<b>Adolescence</b>	<b>Années universitaire</b>	<b>Du début au milieu de l'âge adulte</b>	<b>Âge adulte avancé</b>
Cognitif	Scolaire	Scolaire	Scolaire Habilités intellectuelles Créativité Travail	Intelligence  Travail	Habilités cognitives  Travail
Physique	Athlétique	Athlétique	Athlétique	Athlétique	Athlétique
Apparence physique	Apparence physique	Apparence physique	Apparence physique	Apparence physique	Apparence physique
Acceptation sociale	Acceptation sociale	Acceptation sociale Amitiés profondes Relations sentimentales	Acceptation sociale Amitiés profondes Relations sentimentales Relations avec les parents	Sociabilité Amitiés profondes Relations intimes	Relations amicales Relations familiales
Conduite	Conduite	Conduite/Moralité	Moralité Sens de l'humour	Moralité Sens de l'humour Habilités parentales Gestion de la maison Pourvoyeur	Moralité  Habilités parentales Gestion de la maison Pourvoyeur Loisirs État de santé Satisfaction de la vie Réminiscence
	Estime de soi globale	Estime de soi globale	Estime de soi globale	Estime de soi globale	Estime de soi globale

Comme les enfants en très bas âge (bébés) ne sont pas cognitivement et verbalement en mesure de formuler un concept général de leur estime, cette période ne figure pas dans le tableau proposé par Harter (1999). Par contre, cette auteure stipule que l'estime de soi des très jeunes enfants peut se manifester à travers leurs comportements. En effet, selon des observations de la part des adultes, une estime de soi positive transparaîtrait lorsque l'enfant montre de la confiance, de la curiosité, de l'initiative et de l'indépendance.

### *Petite enfance*

La première période présente cinq domaines, soit les domaines cognitif, physique, relié à l'apparence physique, relié à l'acceptation sociale et relié à la conduite. Comme l'illustre le Tableau 1, il n'y a pas d'estime de soi globale chez le petit enfant, car les limites cognitives de ce dernier ne permettent pas un tel regard général sur soi. À cet âge, le jeune enfant n'est pas naturellement porté à prendre sa personne comme objet de ses propres observations. Il dirige plutôt sa curiosité vers le monde extérieur (Harter, 1999).

De plus, à cette période, l'enfant réalise que les agents de socialisation (parents, gardienne, camarades, etc.) ont une opinion à l'égard de sa personne et de ses comportements. C'est pourquoi les autres représentent un guide pour celui-ci et l'aide à réguler ses comportements. Par contre, les limites cognitives de l'enfant ne lui permettent pas d'internaliser les différentes opinions des autres à son égard. L'estime de



soi reliée aux différents domaines de cette période est typiquement positive. En effet, le petit enfant surestime sa virtuosité. Cela peut s'expliquer par le fait que celui-ci fait beaucoup de comparaisons temporelles. Par exemple, il peut avoir des propos tels que « Je suis meilleur pour grimper que lorsque j'étais jeune » ou bien « Je cours beaucoup plus vite qu'avant ». Ce genre de pensées maintient une haute et irréaliste estime de soi chez l'enfant.

### ***Du milieu à la fin de l'enfance***

Selon Harter (1999), certains domaines diffèrent avec l'âge. Cela peut s'expliquer par l'émergence de besoins et de rôles nouveaux chez l'enfant qui vieillit. Comparativement à la première, la deuxième période présente donc quelques modifications. Il y a toujours cinq domaines, mais le domaine scolaire remplace le domaine cognitif de la première période, de même que le domaine athlétique remplace le domaine physique. De plus, l'enfant de cet âge est en mesure de faire une évaluation globale de sa personne, c'est pourquoi l'estime de soi globale a été ajoutée. Elle sera présente à toutes les périodes suivantes.

Du milieu à la fin de l'enfance, l'enfant est capable de se décrire selon plusieurs caractéristiques (populaire, gentil, intelligent, etc.). Aussi, les caractéristiques qu'il se donne sont maintenant plus spécifiquement reliées à des domaines. Par exemple, des paroles telles que « Je suis bon en langues et en art, mais mauvais en mathématiques et en sciences » réfèrent au domaine scolaire. Comme on peut le remarquer dans cet

exemple, l'enfant se surestime beaucoup moins qu'à la période précédente puisque celui-ci a une vision de lui plus balancée, avec des représentations positives et négatives de soi.

L'estime de soi de l'individu est également façonnée par la comparaison sociale. En effet, l'opinion des autres est maintenant très importante. De plus, contrairement à la première période, l'enfant est désormais en mesure d'internaliser le point de vue des autres au niveau des domaines et aussi au niveau de l'estime de soi globale.

### *Adolescence*

Aux cinq domaines de la deuxième période (scolaire, athlétique, relié à l'apparence physique, relié à l'acceptation sociale et relié à la conduite), Harter (1999) ajoute trois nouveaux domaines à la période de l'adolescence. Il s'agit des domaines du travail, de celui relié aux amitiés profondes ainsi que celui relié aux relations sentimentales. Elle modifie également le domaine relié à la conduite en amenant une spécificité : la moralité. Comme le mentionne Harter (1999), tous les domaines sont importants. Par contre, elle stipule qu'au début de l'adolescence, la majorité des jeunes admettent qu'ils basent leur estime de soi sur leur apparence (domaine relié à l'apparence physique) et qu'ils se comparent aux standards de beauté sociétale. Les résultats de recherches menées par Harter (1999) montrent que moins les adolescents aiment leur apparence physique, plus leur estime de soi est basse et plus ils sont sujets à développer des sentiments dépressifs.

Plus tard à l'adolescence, ce sont les relations interpersonnelles qui ont le plus d'impact sur l'estime de soi (domaine relié à l'acceptation sociale). En effet, de façon générale, les jeunes rapportent que leur estime de soi varie en fonction de leurs relations, la façon dont ils « s'aiment » à travers leurs contextes relationnels. Afin d'en venir à ces conclusions, Harter (1999) a étudié les relations qu'entretiennent les adolescents avec différents acteurs de leur vie, tels que les parents, les enseignants, les élèves de la classe, etc. Les résultats montrent que ce sont les personnes qui sont considérées comme étant les plus importantes qui ont le plus d'impact sur l'estime de soi des adolescents. Ceux-ci seraient effectivement extrêmement préoccupés par l'opinion et les attentes des personnes significatives de leur vie.

Un déterminant majeur de l'estime de soi globale de l'adolescent est la perception de ses compétences dans les domaines qui sont les plus importants pour lui (Harter, 1999). Tel que mentionné ci-dessus, l'apparence physique est un domaine qui a un impact majeur sur l'estime de soi globale de l'adolescent. En effet, plus celui-ci considère que son apparence physique est satisfaisante, plus son estime de soi globale sera positive. Au contraire, si l'adolescent n'apprécie pas son image, son estime de soi globale tendra à la négative. Il en résulte donc que plus le jeune se sent compétent dans les domaines qui ont de la valeur pour lui, plus son estime de soi globale est élevée et vice-versa.

De plus, la théorie d'Harter (1999) montre que l'estime de soi globale d'un adolescent est façonnée, en partie, par le soutien des personnes significatives de son entourage. En effet, à l'adolescence, le soutien des parents, des enseignants, des élèves de la classe et des amis proches a un impact notable sur l'estime de soi de l'individu. Plus l'adolescent considère que le soutien des personnes importantes dans sa vie est positif, plus son estime de soi globale est positive. Inversement, s'il perçoit ce soutien comme étant déficient, plus son estime de soi globale est négative.

Comme mentionné ci-dessus, l'évaluation que fait l'adolescent de ses compétences dans les domaines les plus importants pour lui ainsi que la perception qu'il a du soutien de la part des personnes significatives de sa vie sont des déterminants de son estime de soi globale (Harter, 1999). En plus de créer un certain niveau d'estime de soi globale, ceux-ci créent une importante réaction émotionnelle chez l'individu. De ce fait, Harter (1999) soutient que l'estime de soi globale est fortement liée aux affects<sup>3</sup> de l'adolescent, et ce, sur un continuum passant de la gaieté aux symptômes dépressifs. Les jeunes qui possèdent une haute estime de soi globale seraient donc plus joyeux que ceux qui ont une faible estime de soi globale. La Figure 1 met de l'avant les principaux déterminants de l'estime de soi globale à l'adolescence ainsi que les conséquences émotionnelles qu'ils peuvent engendrer.

---

<sup>3</sup> État affectif élémentaire (Le Petit Robert, 2013).

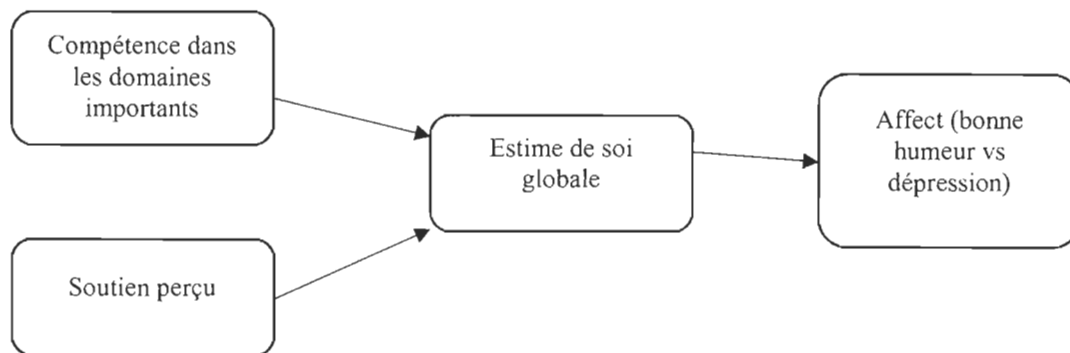


Figure 1. Modèle original des déterminants et des conséquences sur l'estime de soi (Harter, 1999, P.198)

### *Années universitaires*

Harter (1999) propose quatre nouveaux domaines à la quatrième période, soit celle des années universitaires. En effet, en plus des huit domaines de la dernière période (adolescence), elle ajoute ceux reliés aux habiletés intellectuelles, à la créativité, aux relations avec les parents et au sens de l'humour. La conduite/moralité de la période précédente se modifie également, pour être remplacée par la moralité seulement. Tous ces changements ont été faits pour mieux cerner la complexité des années universitaires. Bien que Harter (1999) n'explicite pas beaucoup sur cette période, elle mentionne que le sens de l'humour et la relation avec les parents sont des domaines qui ont un impact notable sur l'estime de soi globale des individus.

### *Du début au milieu de l'âge adulte*

La cinquième période comporte plusieurs modifications. Selon Harter (1999), cela peut s'expliquer par l'émergence de nouveaux rôles au sein de la vie de l'individu, notamment la carrière et la famille. Le domaine scolaire, celui relié aux habiletés intellectuelles ainsi que celui relié à la créativité de la période précédente sont remplacés

par l'intelligence. De plus, les relations sentimentales prennent maintenant la forme de relations intimes. Finalement, Harter (1999) ajoute trois nouveaux domaines, il s'agit de ceux reliés aux habiletés parentales, à la gestion de la maison et au rôle de pourvoyeur. À cette période, l'estime de soi globale de l'adulte est surtout basée sur son travail et sa famille.

### *L'âge adulte avancé*

La sixième et dernière période est elle aussi, caractérisée par des changements. Entre autres, le domaine relié à l'intelligence de la période précédente est modifié par le domaine relié aux habiletés cognitives. À cette période, les individus évaluent leur mémoire, leur capacité à résoudre des problèmes, leur capacité à être mentalement alerte, etc. Les amitiés profondes, quant à elles, sont maintenant appelées les relations amicales. En effet, à cet âge, les individus posent un regard sur la façon dont ils maintiennent leurs liens avec leurs amis avec le temps. Ils font de même avec la famille, c'est pourquoi les relations familiales ont été ajoutées à cette période.

Les domaines reliés au travail, à la moralité, aux habiletés parentales, à la gestion de la maison et au rôle de pourvoyeur sont toujours présents. Par contre, ceux-ci n'ont plus la même signification, car les individus se demandent maintenant s'ils sont satisfaits d'eux, s'ils ont bien occupé ces différents rôles au cours de leur vie, puisque pour la plupart, ils font maintenant partie du passé. Finalement, Harter (1999) ajoute quatre nouveaux domaines à cette période, il s'agit de ceux reliés aux loisirs, à l'état de santé, à

la satisfaction de la vie et à la réminiscence. En effet, en fonction des loisirs qu'ils sont en mesure de faire et de leur état de santé général, les personnes plus âgées peuvent évaluer leur bien-être. De plus, à cette période, les individus font part d'introspection, à savoir s'ils ont accompli ce qu'ils désiraient au cours de leur vie, s'ils sont heureux de regarder leur passé et s'ils ont le désir de le partager avec les autres. Cela explique les domaines reliés à la satisfaction de la vie et à la réminiscence ajoutés par Harter (1999).

### **2.1.3 Estime de soi reliée au domaine scolaire**

Comme mentionné ci-dessus, l'estime de soi des individus varie par rapport aux différents domaines proposés par Harter (1999). Mais qu'en est-il de l'estime de soi reliée au domaine scolaire? Une recherche menée par Joet (2010) fait ressortir quelques conséquences de l'estime de soi sur le plan scolaire. Premièrement, une estime de soi qui est exagérément élevée peut amener des apprenants à se fixer des buts irréalistes et ainsi multiplier les échecs. Au contraire, une estime de soi trop faible peut conduire à un sentiment de résignation et engendrer des comportements d'évitement (Joet, 2010). Deuxièmement, l'échec scolaire contribue à faire baisser l'estime de soi des étudiants. Ceux-ci peuvent alors se sentir incompetents à l'école, et ce, quels que soient leurs résultats scolaires. En effet, ils ont tendance à attribuer leur succès à des causes externes comme la chance. Aussi, ils sont plus enclins à être moins motivés et à ressentir un niveau de stress élevé lors d'examens (Joet, 2010). Troisièmement, les jeunes qui possèdent une faible estime de soi sont moins convaincus que pour éviter les échecs et réussir, les efforts sont essentiels (Joet, 2010).

Cette première partie a exposé les notions théoriques concernant le concept d'estime de soi. La partie suivante présente les assises théoriques se rapportant au sentiment d'autoefficacité.

## **2.2 Sentiment d'autoefficacité**

Cette partie expose d'abord l'historique du concept de sentiment d'autoefficacité. Ensuite, il sera question de la théorie du sentiment d'autoefficacité de Bandura (2007)

### **2.2.1 Historique**

Le sentiment d'autoefficacité est un concept qui a été introduit pour la première fois par Bandura en 1977 (Joet, 2010). Près de dix ans plus tard, Bandura (1986) le place au cœur de son approche sociocognitive. Au sein de cette théorie, l'individu, par les perceptions qu'il a de lui-même, a un pouvoir sur l'environnement qui l'entoure (Joet, 2010). Cette théorie inspire une multitude de recherches des secteurs variés, tels que la psychologie clinique, la santé, le travail et le sport (François & Botteman, 2002; Joet, 2010) De même, elle suscite grandement l'intérêt des chercheurs dans le domaine de l'éducation (Pintrinch & Schunk, 1996).



### **2.2.2 Théorie du sentiment d'autoefficacité de Bandura**

La prochaine section traite de la théorie du sentiment d'autoefficacité élaborée par Bandura (2007). Elle présente d'abord la définition de ce concept pour ensuite exposer les sources et les effets de celui-ci. Finalement, c'est du sentiment d'autoefficacité scolaire dont il sera question.

#### **2.2.2.1 Définition**

Le sentiment d'autoefficacité est abordé dans une perspective cognitive comportementale, soit l'analyse des pensées, des croyances et des comportements des individus (Carré, 2004). Bandura (2007) le définit comme étant la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités.

#### **2.2.2.2 Sources du sentiment d'autoefficacité**

Les attentes qu'entretiennent les individus par rapport à leur niveau d'efficacité personnelle proviennent principalement de quatre sources d'informations (Bandura, 2007). Il s'agit des expériences actives de maîtrise, des expériences vicariantes, de la persuasion sociale ainsi que des états physiologiques et émotionnels. Afin d'intégrer les informations provenant de ces sources, l'individu doit naturellement les évaluer et les traiter (Bandura, 2007).

Premièrement, les expériences actives de maîtrise représentent la principale source d'information à laquelle les gens se réfèrent afin d'évaluer leur propre efficacité. En effet, elles constituent la source la plus influente sur l'efficacité (Bandura, 2007). Les expériences actives de maîtrise correspondent aux succès et aux échecs que vit un individu. Les succès construisent une forte croyance d'autoefficacité personnelle, tandis que les échecs agissent dans le sens contraire. Comme cette source met en cause les propres habiletés de la personne, elle a un effet très significatif sur celle-ci. Par contre, la performance à elle seule ne divulgue pas assez d'informations pour évaluer le niveau de capacité d'un individu. Plusieurs facteurs peuvent affecter la performance, notamment l'effort fourni, l'aide reçue ou bien la difficulté de l'activité (Bandura, 2007).

Deuxièmement, les expériences vicariantes constituent une autre source d'information importante. L'expérience vicariante peut se définir comme étant l'observation, de la part d'un individu, d'autres personnes en train de produire une tâche donnée (Bandura, 2007). C'est ce que l'on peut également appeler les attentes d'efficacité induites par modelage (Bandura, 2007). Cette source permet à l'individu d'évaluer ses propres capacités en fonction des réalisations des autres. Dans la vie quotidienne, l'individu se compare généralement à des pairs comparables à lui, tels que les collègues de bureau ou les autres étudiants. Par exemple, surpasser d'autres étudiants dans une tâche scolaire augmente le sentiment d'autoefficacité, tandis qu'être supplanté l'abaisse. Le sentiment d'autoefficacité est donc fortement influencé en fonction des talents des personnes choisies à titre de comparaison (Bandura, 2007). Il importe de

mentionner que les expériences vicariantes ne se résument pas uniquement à un exercice de comparaison avec les pairs, mais aussi à un apprentissage social (Bandura, 2007). En effet, lorsqu'un individu observe une autre personne accomplir une tâche, cela le renseigne quant aux gestes à poser pour réaliser celle-ci. Comme l'individu sait davantage comment agir après l'observation qu'avant celle-ci, cela contribue à soutenir le développement du sentiment d'autoefficacité (Bandura, 2007).

Troisièmement, la persuasion sociale par d'autres individus est une autre source d'information qui peut influencer le sentiment d'autoefficacité (Bandura, 2007). Cette dernière permet de renforcer les croyances d'une personne en ce qui a trait à sa capacité d'obtenir ce qu'elle désire. En effet, si des personnes significatives pour un individu expriment leur confiance en ses capacités de réussir une tâche, il sera plus facile pour celui-ci de maintenir un sentiment d'autoefficacité élevé. De plus, le sujet qui est persuadé positivement a tendance à fournir plus d'efforts et à persévérer (Bandura, 2007). Bien que la persuasion sociale ait un pouvoir limité d'augmenter durablement l'efficacité perçue, elle peut soutenir le changement personnel. Pour ce faire, les évaluations positives de la part d'autrui doivent se situer à l'intérieur de limites réalisables et s'accompagner de gestes concrets qui soutiennent celles-ci. (Bandura, 2007).

Quatrièmement, la dernière source d'information réfère aux états physiologiques et émotionnels d'un individu (Bandura, 2007). En évaluant ses capacités, le sujet se base

partiellement sur les informations transmises par son corps (Bandura, 2007). Généralement, lors de situations éprouvantes, l'individu traduit son activation physiologique comme des signes de dysfonctionnement ou de vulnérabilité (Bandura, 2007). Lorsque celui-ci est agité physiquement, il s'attend plus à un échec que lorsqu'il n'est pas troublé par une tension désagréable. De plus, le sentiment d'autoefficacité influence le niveau de tension émotionnelle expérimentée, et ce, par le biais de l'évaluation cognitive. Un sentiment d'autoefficacité élevé diminue certainement les pensées négatives face aux événements stressants (Bandura, 2007). L'individu peut donc utiliser les comportements de coping<sup>4</sup> adaptés à la situation, en lien avec l'absence d'émotion négative.

Bien qu'elle ne soit pas considérée comme une source d'autoefficacité, l'intégration de l'information est un élément important à considérer. Celle-ci réfère au traitement que l'individu fait des informations provenant des quatre sources évoquées ci-dessus (Bandura, 2007). Pour ce faire, la personne peut peser et traiter les informations de façon additive ou configurée (Bandura, 2007). Par exemple, si toutes les informations retenues sont positives, l'individu va considérer l'addition de celles-ci pour en faire une conclusion favorable, et vice versa. Par contre, il est possible qu'il accorde un poids différent à un facteur spécifique provenant des sources, il traite l'information de manière configurée.

---

<sup>4</sup> En psychologie, stratégie développée par l'individu pour faire face au stress (Larousse, 2015).

### 2.2.2.3 Effets du sentiment d'autoefficacité

Selon Bandura (2007), le sentiment d'autoefficacité influence considérablement les individus au niveau de leur façon de penser, de ressentir, d'agir et de se motiver. Tout d'abord, ce sentiment a un impact notable au niveau des processus d'attention et de la pensée (Bandura, 2007). Dépendamment de la perception du niveau de compétence d'un individu face à une activité, les processus d'attention peuvent varier (Bandura, 2007). Lorsqu'une personne se considère comme étant peu efficace vis-à-vis une activité spécifique, elle a davantage de risques d'être inattentive face à celle-ci puisque son attention est dirigée vers sa déficience personnelle. De plus, au niveau de la pensée, le sentiment d'autoefficacité joue un rôle dans l'élaboration de scénarios anticipatoires (Bandura, 2007). Par exemple, l'individu qui possède un fort sentiment d'autoefficacité a davantage tendance à imaginer des scénarios où il y aura du succès et a de bonnes méthodes de résolution de problème, contrairement à celui qui a un faible sentiment d'autoefficacité. En effet, celui-ci se visualise plutôt en situation d'échec (Bandura, 2007).

Ensuite, le sentiment d'autoefficacité influence la façon de ressentir d'une personne, soit l'aspect émotif de celle-ci. Bandura (2007) stipule que l'individu qui perçoit favorablement sa propre efficacité est beaucoup moins vulnérable au stress. Généralement, le sentiment d'autoefficacité, soit fort ou faible, peut prédire le niveau de détresse dans les situations angoissantes (Bandura, 2007). Celui-ci joue donc un rôle important au niveau de la régulation de la détresse. De plus, l'autoefficacité serait

positivement reliée à l'optimisme et négativement à l'anxiété et à la dépression (Bandura, 1997). Chez les adolescents, l'évaluation de leur sentiment d'autoefficacité dans les sphères scolaire et sociale aurait un impact sur leur développement et leur bien-être émotif (Bandura, 1997).

Aussi, le sentiment d'autoefficacité influence l'individu au niveau de sa façon d'agir, de ses actions. En effet, le sentiment d'autoefficacité amène la personne à choisir les environnements et les activités dans lesquels il désire s'investir. L'individu entreprend les activités qu'il croit être en mesure de réaliser, et au contraire, évite celles qu'il suppose excéder ses capacités. Plus le sentiment d'autoefficacité est élevé, plus les activités sélectionnées présentent un défi, et vice versa.

Finalement, le sentiment d'autoefficacité joue un rôle important dans l'autorégulation de la motivation (Bandura, 2007). La motivation permet à l'individu de déterminer ce qu'il est en mesure d'accomplir par rapport à diverses activités et anticiper les résultats possibles qui peuvent en découler, qu'ils soient positifs ou négatifs. En fonction de ses prévisions, celui-ci se fixe des buts qu'il désire atteindre et détermine la quantité d'efforts qu'il souhaite dépenser pour y arriver. Selon Bandura (2007), la motivation pousse l'individu à agir en fonction d'un futur désiré et, au contraire, à éviter un avenir non souhaité.

#### **2.2.2.4 Sentiment d'autoefficacité scolaire**

Même si le sentiment d'autoefficacité peut être généralisé à diverses activités, il est généralement étudié en fonction d'une tâche précise (Thibodeau, 2006). Dans la présente recherche, on s'intéresse au domaine scolaire. Le sentiment d'autoefficacité scolaire constitue donc la variable à l'étude. Il réfère aux croyances de l'individu par rapport à sa compétence scolaire, plus précisément à l'habileté de réussir à l'école ainsi qu'à l'adoption de comportements favorisant l'apprentissage (Suldo & Shaffer, 2007).

Bandura (2007) évoque plusieurs effets positifs du sentiment d'autoefficacité élevé chez un apprenant. Par exemple, un étudiant qui possède un fort sentiment d'autoefficacité scolaire gère mieux son temps de travail lors d'une tâche et abandonne des stratégies de résolution de problème erronées plus rapidement. De plus, celui-ci résout plus de problèmes et persévère davantage. Il demande également de l'aide lorsqu'il rencontre des difficultés et cherche à comprendre ses erreurs lorsqu'il en fait (Bandura, 2007). Une meilleure gestion du stress et de l'anxiété ainsi que le désir d'atteindre des objectifs élevés en sont d'autres exemples. En résumé, un fort sentiment d'autoefficacité scolaire affecte la qualité du raisonnement, contribue à la performance intellectuelle et à la motivation (Bandura, 2007).

Cette deuxième partie du chapitre a mis en lumière les notions théoriques relatives au sentiment d'autoefficacité ainsi qu'au sentiment d'autoefficacité scolaire. La prochaine expose le concept du décrochage scolaire.

## **2.3 Décrochage scolaire**

La prochaine partie réfère au phénomène du décrochage scolaire. Un bref historique de ce concept entamera cette troisième partie. Ensuite, il sera question de sa définition et, finalement, des antécédents possibles de celui-ci.

### **2.3.1 Historique**

La notion du décrochage, « drop out » en anglais, est ancienne aux États-Unis (Dorn, 1996). Cependant, cette expression avait un tout autre sens, soit un sens militaire. Elle signifiait l'abandon au combat, ou bien, repli à la pression de l'ennemi. Cela s'explique par le fait que les normes institutionnelles dominantes de la société américaine étaient, à l'époque, celles de l'armée (Dorn, 1996). Ce n'est qu'au 19<sup>e</sup> siècle, aux États-Unis, que cette expression est utilisée par des auteurs afin de caractériser l'apprenant qui quitte l'école prématurément. Au fil des années, la connotation militaire disparaît pour laisser place à l'usage du mot qui a trait au domaine scolaire. Finalement, en 1960, la notion se diffuse largement et devient un enjeu éducatif majeur au sein de nos sociétés (Dorn, 1996). Le Québec, pour sa part, traduit littéralement l'expression anglophone « drop out » par l'expression francophone connue depuis plusieurs années « décrochage scolaire ».



### **2.3.2 Concept du décrochage scolaire**

La prochaine section traite du décrochage scolaire. Tout d'abord, il est question de la définition de ce concept. Ensuite, ce sont les antécédents du décrochage scolaire qui sont exposées.

#### **2.3.2.1 Définition**

Tel que mentionné précédemment dans la problématique, au terme « décrochage scolaire », Legendre (2005) renvoie à l'abandon scolaire. Celui-ci définit l'abandon scolaire au collégial comme étant le fait, pour un étudiant, de quitter définitivement un cours ou un programme d'études.

#### **2.3.2.2 Antécédents du décrochage**

Plusieurs auteurs ont mené des recherches afin de déterminer les antécédents du décrochage scolaire et les ont regroupés dans différentes catégories. Cette présente recherche retient les quatre grandes catégories que propose Janosz (2000), il s'agit des facteurs institutionnels, interpersonnels, familiaux et personnels.

Selon Janosz (2000), l'école, comme milieu de vie, est un déterminant de la persévérance scolaire. Des facteurs institutionnels tels que l'organisation et le climat éducatif influencent l'expérience scolaire de tous les apprenants. Par exemple, des

institutions plus petites favorisent un encadrement plus flexible et étroit, ce qui stimule la participation des élèves. Au contraire, les grandes écoles qui offrent une vaste diversité de cheminements éducatifs seraient moins efficaces (Bos, Ruijters & Visscher, 1990; Entwisle, 1990; Janosz, 2000; Lindstrom, 1993).

Des facteurs interpersonnels ont également un impact notable sur la poursuite des études des apprenants. Entre autres, par leurs attitudes et leurs comportements, les enseignants jouent un rôle très important quant au climat qui règne dans la classe et, par le fait même, sur le vécu de l'élève en milieu scolaire (Janosz, 2000; Marcotte, Lachance & Lévesque, 2011; Fortin, Marcotte, Potvin Royer & Joly, 2006, Violette, 1991). Les éducateurs qui varient leurs pratiques pédagogiques et qui utilisent des stratégies de gestion de classe efficaces favorisent la mobilisation scolaire de leurs élèves (Janosz, 2000). Aussi, ceux qui utilisent un système de reconnaissance qui privilégie le renforcement plutôt que la punition, qui valorise la réussite et qui maintient des attentes élevées de performance (tout en étant réalistes), agissent aussi en ce sens (Archambault & Chouinard, 1996; Janosz, 2000; Langevin, 1994; Viau, 1994). Finalement, la relation maître-élève est un autre élément important à considérer (Fortin et *al.*, 2006; Janosz, 2000; Marcotte et *al.*, 2001; Violette, 1991). En effet, des relations conflictuelles et insatisfaisantes encouragent le décrochage scolaire et vice versa.

Selon Janosz (2000), d'autres facteurs interpersonnels tels que l'isolement social et le rejet par les pairs nuisent également à la mobilisation scolaire des élèves. En effet, la

fréquentation de pairs déviants est également un facteur de risque important associé au décrochage (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Ekstrom, Goerts, Pollack & Rock, 1986; Janosz, 2000; Marcotte et *al.*, 2001). Selon des recherches menées par Janosz (2000) et Battin-Pearson (2000), les futurs décrocheurs auraient tendance à s'associer à des pairs décrocheurs ou potentiellement décrocheurs ayant peu d'aspirations scolaires. Ils accorderaient également une plus grande fidélité à leurs pairs qu'à leurs parents. Finalement, Marcotte et *al.* (2011) stipulent que les élèves à risque de décrocher ont de la difficulté à établir des relations harmonieuses avec les adultes.

Ensuite, les facteurs familiaux occupent une place de premier plan lorsque l'on parle de décrochage scolaire (Cairns et *al.*, 1989; Ekstrom et *al.*, 1989; Fortin et *al.* 2006; Janosz, 2000; Marcotte et *al.*, 2001). Les élèves qui proviennent de foyers à faibles revenus ou en situation de dépendance économique sont effectivement plus à risque de quitter l'école prématurément. Les familles désunies ou reconstituées et celles avec plusieurs enfants constituent un autre facteur de risque à l'abandon scolaire (Cairns & *al.*, 1989; Ekstrom et *al.*, 1989; Fortin et *al.*, 2006; Janosz, 2000; Marcotte et *al.*, 2001). La scolarisation des parents est un autre élément qui entre en ligne de compte. Plus le niveau de scolarité des parents est bas, plus les chances sont fortes que leurs enfants décrochent (Fortin et *al.*, 2006; Janosz, 2000; Marcotte et *al.*, 2001). De plus, le peu d'encadrement, le manque de soutien et de supervision ainsi que le peu de valorisation au regard du système scolaire de la part des parents ne favorisent pas la persévérance scolaire. Par exemple, si les parents réagissent mal ou pas du tout aux échecs scolaires

de leurs enfants, cela ne les incitera pas à redoubler d'efforts (Janosz, 2000). Finalement, le manque de communication et de chaleur dans la relation parent-enfant nuit à la mobilisation scolaire (Janosz, 2000).

Comme mentionné ci-dessus, les facteurs externes influencent la persévérance scolaire de l'élève. Par contre, plusieurs facteurs personnels de l'apprenant sont aussi associés au risque de décrochage (Cairns et *al.*, 1989; Ekstrom et *al.*, 1986; Fortin et *al.*, 2006; Janosz, 2000; Marcotte et *al.*, 200; Rumberger, 1995). Tout d'abord, il y a ceux reliés aux habitudes de vie de l'individu (Janosz, 2000). En effet, la consommation de tabac ou de psychotropes et les conduites délinquantes sont des facteurs de risque importants. De plus, les jeunes qui fréquentent beaucoup de personnes du sexe opposé, qui flânent ou qui ont un enfant sont susceptibles de quitter l'environnement scolaire précocement (Janosz, 2000).

Ensuite viennent les facteurs associés à la personnalité de l'élève. En effet, selon Janosz (2000), les jeunes qui ont une propension à somatiser et qui ont des états affectifs négatifs sont plus à risque de décrocher. De plus, ceux qui ont le sentiment que leur destinée est régie par des facteurs externes ont moins tendance à persévérer (Ekstrom et *al.*, 1986, Horwich, 1980; Janosz, 2000; Wehlage & Rutter, 1986). Finalement, Marcotte et *al.* (2001) considèrent la dépression comme étant un facteur de risque important.

Sur le plan scolaire, Fortin *et al.* (2006), Janosz (2000) ainsi que Marcotte *et al.* (2001) mentionnent plusieurs facteurs de risque au décrochage, notamment une vision négative de l'école, de pauvres habiletés intellectuelles et verbales, le peu d'aspiration scolaire ainsi que l'échec ou le retard scolaire. Ensuite, les apprenants qui ont peu de motivation, qui s'absentent et qui ont des problèmes d'agressivité ou de discipline sont plus susceptibles d'abandonner l'école. Pour conclure, les garçons seraient plus à risque de décrocher que les filles (Janosz, 2000; Rumberger, 1995; Wehlage & Rutter, 1986).

Cette partie a exposé les notions théoriques relatives à l'estime de soi, au sentiment d'autoefficacité et au décrochage scolaire. Cette prochaine relève les travaux traitant des relations entre l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité et le décrochage scolaire.

## 2.4 Recension des écrits

Cette partie expose une recension des études empiriques traitant des trois variables à l'étude, il s'agit de l'estime de soi, du sentiment d'autoefficacité et le décrochage scolaire. Elle permet de compléter l'information tirée des théories présentées ci-dessus et de formuler les hypothèses de recherche. *Education Source*, *Eric*, *Google Scholar* et *PsycInfo* sont les quatre bases de données interrogées. Les descripteurs généraux *self-esteem*, *self-efficacy* ainsi que *drop out* sont utilisés afin de dresser un portrait exhaustif des études reliées aux questions de recherche. La présente partie se divise en trois sections, soit la description des recherches permettant d'étudier la relation entre l'estime de soi et le décrochage scolaire; entre le sentiment d'autoefficacité et le décrochage

scolaire ainsi qu'entre l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité et le décrochage scolaire.

#### **2.4.1 Estime de soi et décrochage scolaire**

Afin d'examiner la relation entre l'estime de soi et le décrochage scolaire, les descripteurs *self-esteem* et *drop out* sont utilisés pour la recherche documentaire. Par contre, ceux-ci ne mènent à aucune étude empirique sur le sujet. C'est pourquoi des concepts apparentés au domaine de l'éducation pour *drop-out* sont nécessaires, telles que *academic failure*, *academic success*, *intention to leave*, *school failure*, *school mobilization* et *student retention*. Ces descripteurs ont permis de retenir les deux études ci-dessous.

##### **2.4.1.1 Estime de soi et intention de quitter**

Déterminer les variables qui sont reliées à l'intention de quitter l'université est le but de cette recherche conduite par Murray et Kennedy-Lightsey (2013). Une des variables examinées est l'estime de soi. L'échantillon de cette recherche comprend 209 étudiants (non-gradués) en communication de l'université Midwestern. Afin de mesurer l'estime de soi, les chercheurs choisissent *The Self-Esteem Scale* proposé par Rosenberg (1989) qui se compose de 10 items. En ce qui a trait à l'intention de quitter, les auteurs utilisent *The Intent to Leave Scale* (Scott *et al.*, 1999) qui inclut quatre items. Les résultats des analyses acheminatoires montrent que l'estime de soi est un antécédent

indirect de l'intention de quitter l'université ( $\chi^2(13, N = 209) = 10,33, p > 0,05, CFI = 1,00, NFI = 0,99; RMSEA = 0,00$ ). Selon Murray et Kennedy-Lightsey (2013), ces résultats s'expliquent par le fait que les étudiants qui auraient une faible estime de soi ont tendance à penser qu'ils n'ont pas leur place au sein de la communauté universitaire et ils seraient peu motivés. Ils auraient donc davantage l'intention de quitter l'université que ceux qui ont une forte estime de soi.

#### **2.4.1.2 Estime de soi et mobilisation scolaire**

Bardou, Oubrayrie-Roussel et Lescarret (2012) mènent une recherche visant à identifier les processus psychologiques sous-jacents à la mobilisation scolaire des adolescents. Pour ce faire, les chercheurs se sont intéressés, notamment, au concept d'estime de soi. L'échantillon comprend 405 collégiens français (56% de filles et 44% de garçons) âgés entre 11 et 15 ans. Afin de mesurer l'estime de soi, les chercheurs utilisent les 18 items que composent l'Échelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES) de Oubrayrie, Léonardis et Safont-Mottay (1994). L'instrument est composé de trois dimensions, c'est-à-dire le soi émotionnel (huit items), le soi physique (cinq items) et le soi scolaire (cinq items). Quant à la mobilisation scolaire, les auteurs ont construit l'Échelle de Mobilisation Scolaire (EMS). Cet instrument de mesure se compose de 21 items distribués dans trois dimensions, soit le rapport à l'école (neuf items), le rapport à apprendre (neuf items) et l'engagement dans le travail scolaire (trois items).

Les résultats montrent que l'estime de soi globale est corrélée positivement et de façon statistiquement significative avec la mobilisation scolaire ( $r = 0,62, p < 0,01$ ). De plus, les dimensions soi scolaire ( $r = 0,30, p < 0,01$ ), soi émotionnel ( $r = 0,65, p < 0,01$ ) et soi physique ( $r = 0,18, p < 0,01$ ) sont corrélées positivement et de façon statistiquement significative à la mobilisation scolaire. Bardou *et al.* (2012) expliquent leurs résultats par le fait « qu'une faible estime de soi à l'adolescence serait associée à un décrochage scolaire prématuré. La mobilisation scolaire serait étroitement liée à la construction identitaire par l'expression d'un désir ou d'une résistance » (Bardou *et al.*, 2012, p. 430).

#### **2.4.2 Sentiment d'autoefficacité et décrochage scolaire**

Les descripteurs *self-efficacy* et *drop out* ne permettent pas de relever des études sur le sujet. Afin d'examiner l'influence du sentiment d'autoefficacité sur le décrochage scolaire, les variables de substitution reliées au domaine de l'éducation pour *drop-out* (*academic failure, academic succes, intention to leave, school mobilisation, school failure et student retention*) permettent de faire ressortir les trois études présentées ci-dessous.

##### **2.4.2.1 Sentiment d'autoefficacité, intention de décrocher et réussite scolaire**

Alivernini et Lucidi (2011) mènent une recherche qui a pour objectif, entre autres, d'étudier la relation entre le sentiment d'autoefficacité relatif à l'autorégulation de



l'apprentissage et l'intention de décrocher de l'école secondaire. La relation entre ce sentiment d'autoefficacité et la réussite scolaire est aussi examinée. L'étude se réalise auprès de 426 adolescents, âgés entre 11 et 19 ans. Ceux-ci proviennent de trois écoles secondaires situées en Italie. Les chercheurs utilisent *The Perceived Efficacy Scale for Self-Regulated Learning* de Bandura (1990) afin de mesurer le sentiment d'autoefficacité. Cet instrument se compose de 11 items qui évaluent le concept à partir de trois dimensions, soit la capacité à organiser le travail scolaire, la capacité à se motiver à étudier ainsi que la capacité à orienter son attention sur les études. Quant à l'intention de décrocher, trois questions proposées par Hardre and Reeve (2003) sont posées aux apprenants : « J'envisage parfois abandonner l'école », « J'ai l'intention d'abandonner l'école » et « Je me sens parfois incertain de vouloir poursuivre mes études année après année ». Finalement, la réussite scolaire est évaluée en fonction des résultats des apprenants relatifs aux quatre matières suivantes : italien (langue maternelle), langue seconde, histoire et mathématiques.

Les résultats montrent que le sentiment d'autoefficacité prédit l'intention de décrocher au temps 1 ( $\beta = -0,14, p < 0,01$ ), mais pas au temps 3 ( $\beta = 0,11, n.s.$ ). Les résultats montrent également que le sentiment d'autoefficacité prédit la réussite scolaire (temps 1 :  $\beta = 0,42, p < 0,01$  ; temps 3 :  $\beta = 0,15, p < 0,05$ ). Alivernini et Lucidi (2011) n'explicitent pas davantage ces résultats.

#### 2.4.2.2 Sentiment d'autoefficacité et réussite scolaire

Hseih, Sullivan et Guerra (2007) étudient la relation entre le sentiment d'autoefficacité scolaire et la réussite scolaire. Cette recherche se réalise auprès de 112 étudiants non-gradués (50,5% garçons et 49,5% filles) d'une université du Texas. Deux différents groupes d'étudiants sont sélectionnés, il s'agit de ceux avec une bonne moyenne scolaire ( $n = 52$ ) et ceux avec une faible moyenne ( $n = 60$ ). Afin de mesurer le sentiment d'autoefficacité scolaire, les chercheurs utilisent le *Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)* (Midgley, Maecher & Urdan, 1993) qui comporte six items. Quant à la réussite scolaire, elle est évaluée en fonction de la moyenne générale des étudiants. Les résultats montrent que le sentiment d'autoefficacité scolaire des apprenants est corrélé positivement et de façon statistiquement significative à la réussite scolaire ( $r = 0,36, p < .01$ ). Pour expliquer ce résultat, Heish *et al.* (2007) soutiennent que les élèves qui ont un haut sentiment d'autoefficacité valoriseraient l'effort, persisteraient devant les difficultés et s'engageraient envers l'école, ce qui les mènerait à la réussite scolaire.

Menée par Adeyinka, Adedeji et Sam Olufemi (2011), cette autre étude a pour but d'examiner des variables prédictives de la réussite scolaire des élèves du secondaire. Une des variables étudiées est le sentiment d'autoefficacité scolaire des élèves. L'échantillon de cette recherche se compose de 500 apprenants (300 garçons et 200 filles) nigériens âgés entre 12 et 15 ans, provenant de 25 écoles secondaires. Afin de mesurer le sentiment d'autoefficacité scolaire, les chercheurs utilisent un instrument de

mesure comprenant 30 items, soit le *Morgan-Jinks Student's Self-Efficacy Scale* (Morgan & Jinks, 1999). La réussite scolaire, quant à elle, s'évalue en fonction des résultats relatifs à trois matières scolaires, il s'agit de l'anglais, des mathématiques et des sciences. Les résultats montrent que le sentiment d'autoefficacité scolaire des élèves contribue à la réussite scolaire ( $\beta = 0,187$ ,  $t = 1,63$ ,  $p < 0,05$ ). À la lumière des travaux de Bandura (1997), Adeyinka *et al.* (2011) expliquent les résultats par le fait que les élèves qui ont un haut sentiment d'autoefficacité scolaire auraient tendance à apprendre facilement en milieu scolaire, que ce soit dans un environnement formel ou informel.

### **2.4.3 Estime de soi, sentiment d'autoefficacité et décrochage scolaire**

Afin d'obtenir des études empiriques sur la relation entre les trois variables à l'étude, les descripteurs *self-esteem*, *self-efficacy* et *drop-out* sont utilisés simultanément. Par contre, il ne semble pas exister de recherches qui portent sur le sujet. C'est pourquoi, l'emploi de descripteurs, en remplacement de *drop-out*, se rapportant au domaine de l'éducation tels que *academic failure*, *academic success*, *intention to leave*, *procrastination*, *school failure*, *school success* et *student retention* sont recherchés.

#### **2.4.3.1 Estime de soi et sentiment d'autoefficacité**

McKay, Dempster et Byrne (2014) tentent de mettre en lumière les facteurs sous-jacents au stress des adolescents. Ils se penchent, entre autres, sur l'estime de soi et le sentiment d'autoefficacité. Sélectionnés au hasard à travers 27 écoles secondaires, 610

élèves, dont 61% de filles vs 59% de garçons, forment l'échantillon à l'étude. Afin de mesurer le niveau de stress des adolescents, les auteurs ont recours au *Adolescent Stress Questionnaire* (ASQ) (Byrne, Davenport & Mazanov, 2007), un outil qui se compose de 56 items. Ces derniers sont répartis à travers 10 dimensions, il s'agit du stress à la maison, du stress financier, du stress relié à la performance scolaire, du stress relié aux relations amoureuses, du stress relié à la pression par les pairs, du stress relié aux relations avec les enseignants, du stress relié au futur incertain, du stress relié au conflit à l'école, du stress relié aux attentes par rapport à l'école ainsi que du stress relié à l'émergence des responsabilités adultes. Le sentiment d'autoefficacité, pour sa part, s'évalue par les 21 items du *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (Muris, 2001). Ces items sont distribués également selon trois dimensions, soit le sentiment d'autoefficacité scolaire, le sentiment d'autoefficacité social et le sentiment d'autoefficacité émotionnel. Finalement, ce sont les 10 items du *Rosenberg Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1989) qui mesurent l'estime de soi des adolescents.

Les résultats suggèrent que l'estime de soi des adolescents est un des plus forts prédicteurs du sentiment d'autoefficacité ( $\beta = .36$ ;  $t = 9,68$ ;  $p < .001$ ). En fait, dans le modèle de régression proposé, l'estime de soi explique 11% de la variance du sentiment d'autoefficacité scolaire ( $F(16,593) = 19,71$ ,  $p < .001$ ). En résumé, la perception que les adolescents ont d'eux-mêmes ainsi que le degré de pression qu'ils sentent de la part de leurs pairs auraient un impact sur leur sentiment d'autoefficacité.

### 2.4.3.2 Estime de soi, sentiment d'autoefficacité et échec scolaire

Peterson-Graziose, Bryer et Nikolaidou (2013) mènent une étude visant, notamment, à déterminer si l'estime de soi et le sentiment d'autoefficacité sont reliés à l'échec scolaire. L'échantillon comprend 34 étudiants américains (71% femmes et 29% hommes) en soins infirmiers qui en sont à leur première session. Afin de mesurer l'estime de soi des apprenants, les auteurs utilisent le *Rosenberg Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1965), un outil qui se compose de 10 items. Le sentiment d'autoefficacité, quant à lui, est mesuré à l'aide du *General Self-Efficacy Scale* proposé par Jérusalem et Shwarzer (1979). Cet instrument se compose, lui aussi, de 10 items. Finalement, l'échec scolaire des étudiants est évalué en fonction de la moyenne des points accumulés par ceux-ci à la fin du premier semestre; la moyenne minimum requise afin de continuer ses études étant de 2,5 points.

En ce qui a trait aux résultats, ils montrent que le sentiment d'autoefficacité est positivement relié à l'estime de soi ( $r = 0,54$ ,  $p = 0,001$ ). De plus, ils indiquent une corrélation négative entre l'estime de soi des étudiants et l'échec scolaire ( $r = -0,40$ ,  $p = 0,05$ ). Peterson-Graziose *et al.* (2013) soutiennent que les étudiants qui possèdent une estime de soi élevée semblent avoir plus d'aspirations et de persistance devant les difficultés que ceux avec une faible estime de soi. Quant au sentiment d'autoefficacité, il ne serait pas corrélé à l'échec scolaire. Les auteurs ne présentent pas ce résultat et n'explicitent pas davantage.

#### 2.4.3.3 Estime de soi, sentiment d'autoefficacité et procrastination scolaire

Kandemir, Iihan, Ozpolat et Palanci (2014) mènent une recherche qui vise, entre autres, à déterminer la relation entre le sentiment d'autoefficacité scolaire et la procrastination scolaire, ainsi que la relation entre l'estime de soi et la procrastination scolaire. Ces auteurs ne proposent pas d'hypothèse quant à l'influence d'une de ces variables sur une autre. L'échantillon de cette étude se compose de 374 étudiants (99 hommes et 265 femmes) universitaires en Turquie. Ceux-ci se spécialisent dans le domaine de l'éducation. Afin de mesurer le sentiment d'autoefficacité scolaire, les chercheurs utilisent le *Academic Self-Efficacy Scale* (Kandemir & Ozbay, 2012). L'estime de soi globale, quant à elle, s'évalue par les 10 items du *Rosenberg Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1965). Finalement, la procrastination scolaire se mesure par le *Aitken Academic Procrastination Scale* (Aitken, 1982), un outil qui se compose de 16 items.

Les résultats montrent que l'estime de soi des étudiants a un lien négatif avec la procrastination scolaire ( $r = -0,15, p < 0,01$ ). Tout comme l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité scolaire est relié négativement à la procrastination scolaire ( $r = -0,15, p < 0,01$ ). Kandemir *et al.* (2014) expliquent le lien entre l'estime de soi et la procrastination scolaire par le fait que lorsque les étudiants font des devoirs ou se préparent à un examen, ils pourraient éprouver de la difficulté et cela affecterait leur estime de soi. Afin de protéger leur estime de soi, ils auraient donc tendance à procrastiner. Finalement, le lien entre le sentiment d'autoefficacité scolaire et la procrastination scolaire s'expliquerait par le fait que lorsque les étudiants croient qu'ils

peuvent contrer les problèmes de nature scolaire, ils auraient moins tendance à procrastiner.

Afin de mettre de l'avant les relations entre l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité et la procrastination, Hajloo (2014) mène une étude auprès de 140 étudiants universitaires iraniens. En ce qui a trait à l'influence d'une de ces variables sur une autre, l'auteur n'avance pas ses hypothèses. Le *Rosenberg's Self-Esteem (SES)* (Rosenberg, 1965) permet de mesurer l'estime de soi des étudiants et le sentiment d'autoefficacité, quant à lui, s'évalue par *The General Self-Efficacy Scale (GSE)* (Swarzer & Jerusalem, 1995). Ces deux instruments de mesure contiennent 10 items chacun. Finalement, ce sont les 20 items du *General Procrastination Scale (GP-S)* (Lay, Kovacs & Danto, 1998) qui mesurent la procrastination. Les résultats indiquent, notamment, que le sentiment d'autoefficacité et l'estime de soi sont corrélés positivement ( $r = 0,37, p < -0,01$ ). De plus, l'estime de soi jouerait un rôle médiateur dans la relation entre le sentiment d'autoefficacité et la procrastination. Cet effet de médiation explique 21% de la variance de la procrastination. L'auteur n'explique pas davantage ces résultats.

#### **2.4.3.4 Estime de soi, sentiment d'autoefficacité général et sentiment d'autoefficacité**

Le but de cette étude est d'explorer les facteurs qui peuvent affecter le sentiment d'autoefficacité des enseignants. Khan, Fleva et Qazi (2015) s'intéressent, en partie, à

l'estime de soi et au sentiment d'autoefficacité général de la population à l'étude. L'échantillon se compose de 200 enseignants du primaire âgés, en moyenne, de 34 ans. Ceux-ci travaillent dans diverses écoles publiques de l'Inde. Afin d'obtenir leurs résultats, les chercheurs utilisent trois outils. Tout d'abord, composé de 30 items, *The Teacher's Self-Efficacy Scale* (Bandura, *n.d*) mesure le sentiment d'autoefficacité des enseignants. Ensuite, *The Rosenberg Self-Esteem Scale* (1965) comprend 10 items et, quant à lui, évalue l'estime de soi de l'échantillon. Enfin, ce sont les 10 items du *General Self-Efficacy Scale* (Schwarzer & Jerusalem, 1995) qui mesurent le sentiment d'autoefficacité général.

Les résultats montrent que l'estime de soi est positivement reliée et de façon statistiquement significative au sentiment d'autoefficacité des enseignants ( $F(1,196) = 16,78, p < 0.001, \eta^2 = 0,19$ ). Ainsi, les sujets qui présentent une haute estime de soi ont un fort sentiment d'autoefficacité ( $M = 7,25, \text{ÉT} = 0,86$ ) comparativement à ceux qui possèdent une faible estime de soi ( $M = 6,63, \text{ÉT} = 0,88$ ). Le sentiment d'autoefficacité général est, lui aussi, positivement relié et de façon statistiquement significative au sentiment d'autoefficacité des enseignants ( $F(1,196) = 11,01, p < 0,001, \eta^2 = 0,10$ ). Tout comme l'estime de soi, un haut sentiment d'autoefficacité général est relié à un fort sentiment d'autoefficacité des enseignants ( $M = 7,21, \text{ÉT} = 0,88$ ) et vice versa ( $M = 6,65, \text{ÉT} = 0,89$ ). Khan, Fleva et Qazi (2015) n'élaborent pas davantage sur ces résultats.



## 2.5 Hypothèses de recherche

Cette partie présente les hypothèses de recherche. Pour ce faire, elle fait d'abord une synthèse des liens pressentis à partir de l'analyse du cadre de référence. Partant de cette analyse, elle expose les hypothèses quant aux relations entre l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité scolaire et le décrochage scolaire chez les étudiants du collégial et quant au rôle que le sentiment d'autoefficacité scolaire de ces derniers peut jouer dans ces relations.

Tel que mentionné précédemment, Harter (1999) propose une perspective multidimensionnelle de l'estime de soi. À l'estime de soi globale, elle ajoute la notion d'évaluation de soi par rapport à divers domaines. Huit domaines caractérisent la période de l'adolescence, il s'agit des domaines scolaire, athlétique, ceux reliés au travail, à l'apparence physique, à l'acceptation sociale, aux amitiés profondes, aux relations sentimentales ainsi qu'à la conduite/moralité.

Selon Harter (1999), la perception qu'entretient l'adolescent de ses compétences dans les domaines les plus importants pour lui est un déterminant majeur de son estime de soi globale. Cette estime de soi globale est fortement liée aux affects de l'adolescent, tels que la gaité et les symptômes dépressifs. À la lumière de la théorie de Harter (1999), il semble juste de croire qu'une faible estime de soi chez l'adolescent pourrait l'amener à décrocher. Janosz (2000) corrobore également cette idée, c'est-à-dire que les affects négatifs chez l'adolescent augmenteraient le risque de décrochage scolaire.

Ensuite, la recension des écrits permet de relever quatre recherches pour lesquelles les résultats montrent des relations entre l'estime de soi et différentes variables reliées au milieu scolaire. En effet, l'étude menée par Bardou et *al.* (2012) révèle que l'estime de soi est reliée positivement à la mobilisation scolaire. L'estime de soi serait aussi corrélée négativement à l'échec scolaire. C'est ce que soutiennent les résultats de la recherche menée par Perterson-Graziose et *al.* (2013) auprès d'étudiants en soins infirmiers. L'étude de Kandemir et *al.* (2014), quant à elle, supporte l'idée d'une relation négative entre l'estime de soi et la procrastination. Finalement, l'estime de soi des étudiants seraient un antécédent indirect de l'intention de quitter le milieu scolaire (Murray et *al.*, 2013).

À la lumière des aspects théoriques reliés à l'estime de soi et au décrochage scolaire ainsi que de la recension des travaux antérieurs, on peut anticiper une relation négative entre l'estime de soi et le décrochage scolaire au collégial. De ce fait, la première hypothèse s'énonce comme suit :

H<sub>1</sub> : Il existe une relation négative entre les neuf dimensions de l'estime de soi des étudiants du collégial et le décrochage scolaire.

En ce qui concerne le rôle que le sentiment d'autoefficacité scolaire peut jouer dans la relation entre l'estime de soi et le décrochage scolaire chez les étudiants du collégial, l'analyse du cadre de référence permet de formuler une deuxième hypothèse.

Selon la théorie de Bandura (2007), le sentiment d'autoefficacité influence la personne sur sa façon d'agir, de faire des choix. Tel que mentionné précédemment, l'individu entreprend des activités et sélectionne des environnements qu'il estime être en mesure d'affronter. À l'inverse, il aura tendance à éviter les situations où ses capacités seraient surpassées. Il est donc légitime de croire qu'un étudiant qui possède un faible sentiment d'autoefficacité scolaire aura tendance à éviter les échecs scolaires, donc à éventuellement décrocher de l'environnement collégial. Aussi, le sentiment d'autoefficacité a un effet sur l'autorégulation de la motivation qui, elle, permet à l'individu de déterminer ce qu'il est en mesure d'accomplir. Dans ce contexte, il serait juste de penser qu'un adolescent qui a un faible sentiment d'autoefficacité scolaire serait moins motivé à poursuivre ses études, l'inverse étant aussi vrai.

Ensuite, outre l'étude de Peterson-Gradioze *et al.*, (2013), les résultats des recherches recensées présentent des relations entre le sentiment d'autoefficacité scolaire et d'autres variables reliées au domaine scolaire. En effet, à la lumière des résultats de leurs études, Adeyinka *et al.*, (2011), Alivernini et Lucidi (2011) ainsi que Hseih *et al.*, (2007) soutiennent que le sentiment d'autoefficacité scolaire prédit la réussite scolaire. Alivernini et Lucidi (2011) ajoutent que le sentiment d'autoefficacité scolaire annonce l'intention de décrocher. Finalement, l'étude de Kandemir *et al.*, (2014), menée auprès d'étudiants turcs, révèle une corrélation négative entre le sentiment d'autoefficacité scolaire et la procrastination.

La recension des travaux antérieurs permet également de mettre en lumière les liens existants entre l'estime de soi et le sentiment d'autoefficacité. En effet, quatre études recensées (Khandemir *et al.*, 2014; Khan *et al.*, 2015; McKay *et al.*, 2014 & Perterson-Graziose *et al.*, 2013) font ressortir des relations positives entre ces deux variables. Plus spécifiquement, les résultats de trois études (Kandemir *et al.*, 2014, Khan *et al.*, 2015 & McKay, 2014) montrent que l'estime de soi prédit le sentiment d'autoefficacité, alors que la recherche de Hajloo (2014) indique que c'est l'autoefficacité qui prédit l'estime de soi.

Partant de ces considérations, il semble exister des relations entre l'estime de soi et le décrochage scolaire, entre le sentiment d'autoefficacité scolaire et le décrochage scolaire et, également, entre l'estime de soi et le sentiment d'autoefficacité. Il semble donc juste de croire que le sentiment d'autoefficacité scolaire puisse jouer un rôle dans la relation entre l'estime de soi et le décrochage scolaire. Lorsqu'une variable influence la relation entre deux variables, celle-ci peut être qualifiée de modératrice ou médiatrice. De ce fait, comme le sentiment d'autoefficacité scolaire intervient dans la relation entre l'estime de soi et le décrochage scolaire, il jouerait un rôle médiateur (Hess, Sénécal & Vallerand, 2000). La deuxième hypothèse s'énonce donc comme suit :

H<sub>2</sub> : Le sentiment d'autoefficacité scolaire des étudiants du collégial joue un rôle médiateur dans la relation entre leur estime de soi et le décrochage scolaire.

Ce chapitre a présenté le cadre de référence qui a permis de formuler les deux hypothèses de la présente recherche. Le prochain chapitre concerne les choix méthodologiques.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODE**

Ce chapitre présente les choix méthodologiques faits afin de vérifier les hypothèses. Tout d'abord, il est question du type de recherche ainsi que de la population ciblée et des participants. Ensuite, des informations relatives aux instruments de mesure, au déroulement de la collecte des données, au plan d'analyse et, enfin, aux aspects éthiques de la recherche.

### **3.1 Type de recherche**

Cette partie présente le type de recherche. Elle traite d'abord de la perspective de la recherche, et ensuite, de la définition opérationnelle des variables à l'étude.

Le but de la présente étude est de déterminer, dans une perspective quantitative, la relation entre l'estime de soi et le décrochage scolaire des étudiants du collégial ainsi que le rôle médiateur du sentiment d'autoefficacité scolaire dans la relation entre l'estime de soi et le décrochage scolaire des étudiants du collégial. Cette étude est donc de type corrélationnel puisqu'elle permet de quantifier les relations entre les variables (Fortin, 2010). Ce choix se justifie, entre autres, par l'état de la recension des écrits. En effet, bien que l'analyse de la recension procure certains indices quant à la nature des relations entre les variables, elle ne permet pas d'émettre l'hypothèse de liens de cause à effet. De plus, l'estime de soi et le sentiment d'autoefficacité scolaire sont des variables qui peuvent difficilement être manipulées d'un point de vue éthique, les recherches de type expérimental s'avèrent donc inappropriées.

Les variables à l'étude sont l'estime de soi des étudiants du collégial, le sentiment d'autoefficacité scolaire et l'intention de décrocher. L'estime de soi représente la variable de prédiction. Elle se définit de manière opérationnelle comme étant le score aux neuf dimensions de la traduction canadienne-française du *Self-Perception Profil for Adolescents* (SPPA) (Harter, 1988) que proposent Bouffard, Seidah, Mc Intyre, Boivin, Vezeau et Cantin (2002). L'intention de décrocher constitue la variable critère. En effet, il aurait été difficile de repérer les décrocheurs sur le terrain, c'est pourquoi l'intention de décrocher est la variable utilisée. De plus, l'intention de décrocher serait un fort prédicteur du décrochage scolaire un an plus tard (Hardre & Reeve, 2003). Cela justifie également le choix de la variable intention de décrocher comme variable critère au lieu du décrochage scolaire. Celle-ci se définit opérationnellement comme étant le score à la traduction des trois énoncés proposés par Hardre et Reeve (2003). Finalement, le sentiment d'autoefficacité scolaire représente la variable médiatrice. Opérationnellement, elle se définit comme le score à la traduction d'une dimension qui concerne le sentiment d'autoefficacité scolaire de l'adaptation de Suldo et Shaffer (2007) du *Self-efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C) (Muris, 2001).

En résumé, cette première partie révèle, entre autres, que cette étude s'inscrit dans une perspective quantitative et qu'elle est de type corrélationnel. La partie suivante présente les renseignements relatifs à la population et aux participants.



### 3.2 Population et participants

Pour débiter, cette partie expose l'information en ce qui a trait au choix de la population visée. Par la suite, elle présente la technique d'échantillonnage utilisée et dresse un portrait des participants.

La présente recherche doit mesurer l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité scolaire et l'intention de décrocher des étudiants du collégial. Comme il s'agit, entre autres, d'une autoperception de soi-même (estime de soi), d'un sentiment (sentiment d'autoefficacité scolaire) et d'une intention (intention de décrocher), seuls les principaux concernés, soit les étudiants de niveau collégial, peuvent répondre aux instruments de mesure. Ceux-ci constituent donc la population visée par l'étude.

La méthode d'échantillonnage choisie, quant à elle, est non-probabiliste. Il s'agit de la méthode d'échantillonnage par choix raisonné ou intentionnel. Celle-ci consiste à sélectionner, selon le jugement du chercheur, certains individus qui présentent des caractéristiques précises de la population à l'étude (Loiselle & Profetto-Mcgrath, 2007). Dans le cadre de cette recherche, ce sont les étudiants de niveau collégial qui présentent les caractéristiques de la population visée. De ce fait, tous les étudiants fréquentant deux établissements publics et un privé de la Mauricie ont été sélectionnés.

Tous les étudiants inscrits à la session d'hiver 2015 de ces trois institutions ont été sollicités, soit 6844 répondants potentiels. De ce nombre, 521 ont participé

volontairement à l'étude. À la suite du dépouillement des données, 48 répondants ont été retirés de l'échantillon. En effet, plusieurs d'entre eux n'ont répondu qu'aux questions sociodémographiques tandis que d'autres étaient âgés de plus de 25 ans. Comme la durée des études varie d'un étudiant à l'autre, et ce, pour diverses raisons (changement de programme, arrêt temporaire des études, etc.), l'âge limite fixé pour faire partie de l'échantillon est de 25 ans. Ce choix est basé sur la théorie de l'estime de soi de Harter (1999). En effet, plusieurs domaines que propose Harter (1999) à la période de l'adolescence se retrouvent également à la période suivante, soit celle des années universitaires. Comme différents domaines de la période de l'adolescence s'appliquent aussi aux étudiants universitaires, il semblait juste d'établir l'âge limite à 25 ans. En effet, dépendamment de leur parcours, l'âge des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle varie habituellement entre 18 et 25 ans. L'échantillon final de l'étude correspond alors à 391 participants (25,3% de garçons et 74,7% de filles) âgés entre 16 et 25 ans ( $M = 19,56$ ).

De cet échantillon final, 73,3% des participants fréquentent le secteur public et 26,7% le secteur privé. Une majorité d'étudiants sont inscrits au secteur technique (52,8%), alors que les autres proviennent de programmes préuniversitaires, soit 25,5% des sciences humaines et 21,8% des sciences naturelles. En ce qui a trait au nombre de session complétées, 35,8% des participants en ont terminé moins de deux, 35% entre trois et quatre et, finalement, 29,2% quatre ou plus. La cote R des répondants, quant à elle, se situe entre 14 et 39 pour une moyenne de 25,79.

Globalement, la population à l'étude est l'ensemble des étudiants du collégial du Québec et les participants proviennent d'un échantillon non-probabiliste par choix raisonné. La prochaine partie expose les instruments de mesure.

### **3.3 Instruments de mesure**

Cette partie décrit les instruments utilisés afin de mesurer les trois variables à l'étude. Il s'agit de la traduction canadienne-française du *Self-Perception Profil for Adolescents* (SPPA) (Harter, 1988) que proposent Bouffard et al. (2002), de la traduction d'une dimension de l'adaptation de Suldo et Shaffer (2007) du *Self-efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C) (Muris, 2001) et, finalement, de la traduction des trois énoncés proposés par Hardre et Reeve (2003).

#### **3.3.1 Estime de soi**

Le *Self-Perception Profil for Adolescents* (SPPA) de Harter (1988), traduit et validé au Québec par Bouffard et al. (2002) auprès d'étudiants du secondaire, permet de mesurer l'estime de soi des participants. Au terme de leurs études secondaires, les élèves sont âgés, en moyenne, de 16 ans. Normalement, lors de leur passage au collégial, l'âge des étudiants se situe entre 16 et 18 ans. Il semble donc juste de croire que cet instrument peut être utilisé avec des étudiants du niveau collégial. Celui-ci a pour but de mesurer l'estime de soi générale (globale) des adolescents et celle relative à huit domaines. Le SPPA se compose de 45 items, dont 40 sont répartis également dans les

huit domaines suivants (cinq par domaine) : scolaire, athlétique, travail et ceux reliés à l'apparence physique, à l'acceptation sociale, à la conduite/moralité, aux amitiés profondes ainsi qu'aux relations sentimentales. Les cinq items restants portent sur l'estime de soi globale de l'adolescent. Chaque item de l'instrument se présente sous la forme de paires d'énoncés contrastant deux types de jeunes (exemple : certains jeunes trouvent difficile de se faire des ami(e)s MAIS d'autres trouvent très facile de se faire des ami(e)s). Le participant doit choisir lequel le représente le mieux, et ce, sur une échelle de type Likert en deux points (un peu comme moi ou tout à fait comme moi). Les indices de cohérence interne des neuf dimensions de la version traduite par Bouffard *et al.* (2002) sont les suivants : scolaire ( $\alpha = 0,77$ ), athlétique ( $\alpha = 0,91$ ), travail ( $\alpha = 0,73$ ), relié à l'apparence physique ( $\alpha = 0,91$ ), relié à acceptation sociale ( $\alpha = 0,83$ ), relié à la conduite/moralité ( $\alpha = 0,76$ ), relié aux amitiés profondes ( $\alpha = 0,84$ ), relié aux relations sentimentales ( $\alpha = 0,63$ ) et à l'estime de soi globale ( $\alpha = 0,85$ ). Finalement, les indices de cohérence interne de ces neuf dimensions obtenues à la suite de la passation du questionnaire aux participants de la présente recherche sont les suivants : scolaire ( $\alpha = 0,73$ ), athlétique ( $\alpha = 0,87$ ), travail ( $\alpha = 0,71$ ), relié à l'apparence physique ( $\alpha = 0,90$ ), relié à acceptation sociale ( $\alpha = 0,77$ ), relié à la conduite/moralité ( $\alpha = 0,76$ ), relié aux amitiés profondes ( $\alpha = 0,80$ ), relié aux relations sentimentales ( $\alpha = 0,66$ ) et à l'estime de soi globale ( $\alpha = 0,82$ ).

### 3.3.2 Sentiment d'autoefficacité scolaire

Le sentiment d'autoefficacité scolaire des répondants se mesure par la traduction d'une dimension de l'adaptation réalisée par Suldo et Shaffer (2007), du *Self-efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C) originalement élaboré par Muris (2001). La version du SEQ-C proposée par Muris (2001) a été conçue pour les enfants alors que son adaptation par Suldo et Shaffer (2007) s'adresse aux adolescents. Cette dernière s'applique donc davantage à la population visée par la présente recherche. Le sentiment d'autoefficacité scolaire se mesure à l'aide de sept items qui s'articulent autour d'une échelle de type Likert en cinq points. Par exemple, le participant doit évaluer sur une échelle de 1- pas du tout à 5- très bien, s'il peut être attentif pendant chacun de ses cours. La dimension « sentiment d'autoefficacité scolaire » de l'adaptation de Suldo et Shaffer (2007) du SEQ-C (Muris, 2001) présente un indice de cohérence interne ( $\alpha$ ) de 0,82. Cet indice de fidélité ( $\alpha$ ) dans la présente étude est, pour sa part, de 0,81.

### 3.3.3 Intention de décrocher

L'intention de décrocher se mesure à l'aide de la traduction des trois énoncés proposés par Hardre et Reeve (2003) : « Je considère parfois l'option de décrocher de l'école », « J'ai l'intention de décrocher de l'école » et « Année après année, je suis parfois incertain de continuer mes études ». Cet instrument présente une échelle de type Likert en sept points, c'est-à-dire de 1- pas du tout vrai à 7- totalement vrai. Le questionnaire présente un indice de fidélité ( $\alpha$ ) de 0,79 (Hardre & Reeve, 2001). Cet

indice de cohérence interne ( $\alpha$ ) du questionnaire dans la présente étude, quant à lui, est de 0,84.

### **3.3.4 Renseignements généraux**

Les renseignements généraux ont pour but de tracer le profil des répondants. C'est pourquoi le genre, l'âge, le type d'établissement collégial, le programme, le nombre de session (s) complétée(s) ainsi que la moyenne scolaire (cote R) sont des informations qui ont été demandées aux participants.

Cette partie a présenté les quatre instruments de mesure utilisés dans le cadre de la présente recherche. La prochaine concerne le déroulement de la collecte de données.

## **3.4 Déroulement de la collecte des données**

Un peu plus de six mois se sont écoulés entre le début et la fin des démarches entreprises pour la collecte des données. En effet, d'octobre 2014 à avril 2015 inclusivement, plusieurs étapes ont été effectuées, notamment la prise de contact avec les trois établissements collégiaux, l'obtention de la collaboration de ces derniers, l'élaboration du questionnaire en ligne et du site Web, l'envoi du questionnaire aux participants via leur courriel étudiant, le rappel à la participation deux semaines après l'envoi initial et, finalement, l'interruption des accès au questionnaire qui constitue la fin

de la collecte. Le Tableau 2 illustre les huit étapes mentionnées ci-dessus qui réfèrent au déroulement de la collecte.

Tableau 2

*Les étapes du déroulement de la collecte*

Dates	Étapes
1 <sup>er</sup> octobre 2014	Prise de contact avec les collègues
13 octobre 2014	Obtention de la collaboration du Cégep de Trois-Rivières
15 octobre 2014	Obtention de la collaboration du Collège Shawinigan
28 octobre 2014	Obtention de la collaboration du Collège Laflèche
1 <sup>er</sup> novembre 2014 au 1 <sup>er</sup> mars 2015	Élaboration du questionnaire en ligne et du site Web <sup>5</sup>
26 mars 2015	Envoi de l'adresse du site Web comprenant le questionnaire en ligne aux participants
9 avril 2015	Rappel aux participants
23 avril 2015	Fin de la collecte (interruption des accès au questionnaire en ligne)

Les trois établissements collégiaux ont d'abord été sollicités par téléphone. Comme ils étaient intéressés par la recherche, un courriel leur a ensuite été envoyé expliquant les visées de l'étude. Ceux-ci ont accepté de collaborer à la réussite du projet en acheminant l'adresse URL du site Web comprenant le questionnaire via le courriel de tous les étudiants fréquentant leur collège.

<sup>5</sup> [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw030?owa\\_no\\_site=4030](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw030?owa_no_site=4030)

Le questionnaire a été mis en ligne sur la plateforme *BIQ*. Il s'agit d'une plateforme disponible à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Le système *CHOPIN* (UQTR), quant à lui, a été utilisé afin de créer le site Web. À partir de l'adresse URL du site Web, les étudiants ont été en mesure d'accéder directement au questionnaire en ligne.

Le courriel invitant les étudiants à participer à la recherche a été envoyé par l'intermédiaire des trois établissements collégiaux le 26 mars 2015. Dans ce courriel, le but de la recherche était précisé aux étudiants et, s'ils le désiraient, ils pouvaient y participer en cliquant sur l'adresse URL disponible pour accéder au questionnaire. Une fois arrivés sur le site Web de la recherche, les participants avaient accès aux informations sur le projet, au certificat d'éthique (UQTR) et au questionnaire. Ceux-ci ont eu un mois pour y répondre. Un rappel a été envoyé deux semaines après la demande initiale de participation. La collecte de données s'est terminée le 23 avril 2015.

Cette partie a présenté les étapes qui ont été réalisées afin d'obtenir les données. La partie suivante expose les informations relatives au traitement des données.



### 3.5 Plan d'analyse des données

Cette partie présente le plan d'analyse des données. Tout d'abord, elle traite de la réduction des données et, ensuite, des analyses statistiques permettant d'obtenir les résultats.

#### 3.5.1 Réduction des données

La clé de correction de chacun des instruments de mesure est essentielle à la réalisation de la recherche. En effet, les données brutes doivent être transformées afin de générer les indicateurs de mesure utilisés lors des analyses statistiques.

En ce qui concerne la traduction du *Self-Perception Profil for Adolescents* (SPPA) (Bouffard et *al.*, 2002), les neuf dimensions qu'elle présente sont traitées séparément. À cet effet, les 45 items du questionnaire sont répartis également entre chaque dimension, soit cinq items par dimension. Les items 1, 10, 19, 28 et 37 correspondent au domaine scolaire, les items 3, 12, 21, 30 et 39 au domaine athlétique, les items 5, 14, 23, 32, 41 au domaine du travail, les items 4, 13, 22, 31, 40 au domaine relié à l'apparence physique, les items 2, 11, 20, 29 et 38 au domaine relié à l'acceptation sociale, les items 7, 16, 25, 34, et 43 au domaine relié à la conduite/moralité, les items 8, 17, 26, 35 et 44 au domaine relié aux amitiés profondes, les items 6, 15, 24, 33 et 42 au domaine relié aux relations amoureuses et, finalement, les items 9, 18, 27, 36 et 45 à l'estime de soi globale. Les cotes des énoncés 1, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 29, 31,

33, 36, 37, 38, 40, 41, 43 et 45 doivent être inversées. Pour chacune des dimensions, une moyenne est calculée, ce qui représente le score du répondant pour cette dimension. Plus la moyenne est élevée, plus l'estime de soi du répondant est élevée et vice-versa.

En ce qui a trait à la traduction du *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C) (Suldo & Shaffer, 2007), seule une des trois dimensions du questionnaire est retenue dans le cadre de la présente recherche, soit celle relative au sentiment d'autoefficacité scolaire. La moyenne des scores aux sept items qui la compose représente le résultat. Plus celle-ci est élevée, plus grand est le sentiment d'autoefficacité scolaire du répondant et vice-versa.

Les trois énoncés que proposent Hardre et Reeve (2007), quant à eux, mesurent l'intention de décrocher des étudiants du collégial. La moyenne des scores du répondant à ces trois énoncés correspond au résultat. Plus la moyenne est élevée, plus son intention de décrocher est élevée et vice-versa.

En résumé, les données brutes sont modifiées afin de procéder aux analyses statistiques permettant de tester les hypothèses de recherche. La prochaine section révèle la nature de ces analyses.

### 3.5.2 Analyses statistiques

La présente section expose les analyses statistiques effectuées dans le cadre de la présente recherche. Il s'agit d'analyses descriptives et confirmatoires. La version francophone du logiciel SPSS.24 est utilisée pour ces analyses.

Tout d'abord, les analyses descriptives visent essentiellement à dresser le portrait de l'échantillon et des résultats de recherche (Fortin, 2010). Dans le cadre de la présente étude, ce sont les moyennes et les écarts types des résultats obtenus par les participants aux trois principaux instruments de mesure ainsi qu'à la fiche des renseignements généraux qui sont présentés.

Enfin, les analyses confirmatoires ont pour fonction de tester les deux hypothèses de recherche. La première hypothèse suggère une relation entre les neuf dimensions de l'estime de soi des étudiants du collégial et le décrochage scolaire. Comme il s'agit d'établir la nature des relations entre ces deux variables, le calcul du coefficient de corrélation de Pearson entre les scores moyens aux diverses échelles s'avère l'analyse appropriée (Fortin, 2010).

La deuxième hypothèse propose que le sentiment d'autoefficacité scolaire des étudiants du collégial est susceptible de jouer un rôle médiateur entre leur estime de soi et le décrochage scolaire. Une série de régressions est alors nécessaire afin de vérifier l'effet médiateur du sentiment d'autoefficacité scolaire. Il s'agit d'abord de régresser la

variable médiatrice sur la variable de prédiction, ensuite de régresser la variable critère sur la variable de prédiction, et, finalement, de régresser la variable critère à la fois sur la variable de prédiction et sur la variable médiatrice (Baron & Kenny, 1986). Ensuite, les résultats des analyses de régression doivent remplir quatre conditions afin de déterminer l'existence ou non, d'un effet médiateur. Premièrement, la variable de prédiction doit influencer la variable médiatrice dans la première régression. Deuxièmement, la variable de prédiction doit affecter la variable critère dans la deuxième régression. Troisièmement, la variable médiatrice doit influencer la variable critère dans la troisième régression. Quatrièmement, l'effet de la variable de prédiction sur la variable critère doit être plus petite dans la troisième régression que dans la deuxième. Finalement, l'effet de médiation est total si l'effet de la variable de prédiction devient non significatif statistiquement, sinon il est partiel (Baron & Kenny, 1986).

Pour récapituler, deux types d'analyses statistiques ont permis d'obtenir les résultats de la présente étude, il s'agit des analyses descriptives et confirmatoires. La prochaine partie traite des aspects éthiques de la recherche.

### **3.6 Éthique de la recherche**

Cette partie présente les aspects éthiques relatifs à la recherche. Il sera d'abord question du consentement libre et éclairé des répondants, du respect de leur vie privée et, finalement, des inconvénients ainsi que des avantages engendrés par la participation à l'étude.

Il importe de mentionner que l'étude est menée en fonction des normes éthiques de la recherche visant la protection des sujets humains. Les participants sont informés de tous les aspects de l'étude et décident volontairement d'y participer, ce qui respecte le consentement libre et éclairé (Fortin, 2010). Ceux-ci peuvent aussi se retirer de l'étude à tout moment, et ce, sans préjudice. La vie privée et les renseignements personnels des répondants sont également respectés par l'anonymat et par la confidentialité des données. Finalement, le temps requis à la passation du questionnaire par les participants est le seul inconvénient et ceux-ci en sont avisés. L'avancement des connaissances sur les causes possibles du décrochage scolaire des étudiants du collégial représente l'avantage à participer à l'étude, ce qui agit dans le sens du respect de la justice et de l'intégration (Fortin, 2010). Le certificat d'éthique (CER-14-204-07.27) remis par l'UQTR se retrouve en Annexe 1.

Ce chapitre a présenté les choix méthodologiques réalisés afin de vérifier les hypothèses de recherche. Le prochain chapitre dévoile les résultats de l'étude.

## **CHAPITRE IV**

### **RÉSULTATS**

Ce chapitre présente les résultats de l'étude. Pour ce faire, il se divise en deux parties. La première expose les résultats reliés aux analyses descriptives et la deuxième fait état de ceux relatifs aux analyses confirmatoires.

#### **4.1 Résultats reliées aux analyses descriptives**

Cette partie présente les résultats relatifs aux analyses descriptives. Plus précisément, elle expose les résultats correspondants aux trois variables à l'étude, soit l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité scolaire et l'intention de décrocher.

Les résultats descriptifs en lien avec l'estime de soi comprennent neuf mesures. Il s'agit des huit domaines relatifs à l'estime de soi des adolescents (scolaire, athlétique, travail et ceux reliés à l'apparence physique, à l'acceptation sociale, à la conduite/moralité, aux amitiés profondes ainsi qu'aux relations sentimentales) que propose Harter (1999), en plus de l'estime de soi globale. Le sentiment d'autoefficacité scolaire, quant à lui, comporte une seule mesure globale. Finalement, tout comme le sentiment d'autoefficacité scolaire, l'intention de décrocher comprend une mesure globale. Le Tableau 3 illustré ci-dessous expose la moyenne et l'écart-type pour chacune des variables à l'étude.

Tableau 3

*Moyennes et écarts-types pour l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité scolaire et l'intention de décrocher d'étudiants du collégial (n = 391)*

Variable	M	ÉT
Estime de soi*		
Scolaire	2,94	0,66
Athlétique	2,37	0,82
Travail	3,12	0,68
Apparence physique	2,45	0,61
Acceptation sociale	2,62	0,69
Conduite/moralité	3,24	0,63
Amitiés profondes	2,94	0,81
Relations sentimentales	2,87	0,68
Globale	2,93	0,73
Sentiment d'autoefficacité scolaire**	3,68	0,71
Intention de décrocher***	2,19	1,44

\*Échelle de 1 à 4. \*\*Échelle de 1 à 5. \*\*\*Échelle de 1 à 7.

En ce qui concerne l'estime de soi, les résultats moyens aux dimensions : scolaire, athlétique, travail et ceux reliés à l'apparence physique, à l'acceptation sociale, à la conduite/moralité, aux amitiés profondes ainsi qu'aux relations sentimentales sont respectivement de 2,94 (ÉT = 0,66), de 2,37 (ÉT = 0,82), de 3,12 (ÉT = 0,68), de 2,45 (ÉT = 0,61), de 2,62 (ÉT = 0,69), de 3,24 (ÉT = 0,63), de 2,94 (ÉT = 0,81), de 2,87 (ÉT = 0,68). L'estime de soi globale, quant à elle, présente un score moyen de 2,93 (ÉT = 0,73). Pour sa part, le score moyen du sentiment d'autoefficacité scolaire est de 3,68 (ÉT = 0,71). Finalement, l'intention de décrocher affiche un score moyen de 2,19 (ÉT = 1,44).

Cette partie a exposé la moyenne et les écarts-types pour chaque variable à l'étude. La prochaine dévoile les résultats des analyses confirmatoires.



## 4.2 Résultats reliés aux analyses confirmatoires

La prochaine partie vise à mettre de l'avant les résultats correspondants aux hypothèses de recherche. L'examen de la première hypothèse se fait à l'aide d'analyses de corrélation tandis que la deuxième se vérifie par des analyses de régression.

La première hypothèse de recherche ( $H_1$ ) suggère qu'il existe une relation négative entre les neuf dimensions de l'estime de soi et le décrochage scolaire des étudiants du collégial. En ce sens, les résultats (voir Tableau 4) révèlent des corrélations négatives et statistiquement significatives ( $p < 0,005$ ) entre l'intention de décrocher et huit dimensions de l'estime de soi des adolescents, soit les domaines : scolaire ( $r = -0,36$ ), travail ( $r = -0,18$ ), relié à l'apparence physique ( $r = -0,17$ ), relié à l'acceptation sociale ( $r = -0,35$ ), relié à la conduite/moralité ( $r = -0,35$ ), relié aux amitiés profondes ( $r = -0,22$ ), relié aux relations sentimentales ( $r = -0,17$ ) et estime de soi globale ( $r = -0,41$ ). Le domaine athlétique, quant à lui, n'est pas corrélé de façon statistiquement significative à l'intention de décrocher ( $r = -0,04$ ).

En somme, bien qu'elles soient de faible intensité (Fortin, 2010), huit des neuf corrélations observées entre l'estime de soi et l'intention de décrocher sont statistiquement significatives, ce qui permet donc de valider partiellement la première hypothèse de recherche ( $H_1$ ).

Tableau 4

*Corrélations entre l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité scolaire et l'intention de décrocher d'étudiants du collégial*

Variable	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Estime de soi										
1. Scolaire	,06	,24**	,25**	,17**	,42**	,17**	,22**	,52**	,63**	-,36**
2. Athlétique		,18**	,31**	,30**	-,03	,19	,22*	,20**	,06	-,04
3. Travail			,23**	,22*	,27**	,17**	,38**	,39**	,21**	-,18**
4. Apparence physique				,25**	,20**	,10	,38**	,60**	,19**	-,17**
5. Acceptation sociale					,09	,43**	,38**	,38**	,14**	-,19**
6. Conduite/moralité						,17**	,25**	,50**	,40**	-,35**
7. Amitiés profondes							,31**	,30**	,18**	-,22**
8. Relations sentimentales								,45**	,13*	-,17**
9. Globale									,48**	-,41**
10. Sent. d'auto. scol.										-,57**
11. Intention de décrocher										

\* $p < .001$ . \*\* $p < .005$ .

La deuxième hypothèse de recherche (H<sub>2</sub>) prévoit que le sentiment d'autoefficacité scolaire des étudiants du collégial joue un rôle médiateur dans la relation entre leur estime de soi et le décrochage scolaire. Tout d'abord, la matrice de corrélations (voir Tableau 4) indique que huit des neuf dimensions de l'estime de soi sont corrélées de façon positive et statistiquement significative au sentiment d'autoefficacité scolaire (de  $r = 0,06$ ; *ns* à  $r = 0,63$ ;  $p < 0,005$ ). De plus, les résultats révèlent une corrélation positive et significative ( $r = -0,57$ ;  $p < 0,005$ ) entre le sentiment d'autoefficacité scolaire et l'intention de décrocher. Finalement, tel que mentionné plus haut, huit des neuf dimensions de l'estime de soi sont reliées à l'intention de décrocher (de  $r = -0,4$ ; *ns* à  $r = -0,41$ ;  $p < 0,005$ ). Ces analyses témoignent donc des relations entre les trois variables, ce qui permet d'envisager le rôle médiateur du sentiment d'autoefficacité scolaire dans la relation entre l'estime de soi et le décrochage scolaire (Baron & Kenny, 1986).

Pour ce qui est de la première série de régressions, les résultats indiquent que l'estime de soi scolaire influence le sentiment d'autoefficacité scolaire ( $\beta = 0,63$ ;  $p < 0,001$ ) et l'intention de décrocher ( $\beta = -0,36$ ;  $p < 0,001$ ), de même que le sentiment d'autoefficacité scolaire affecte l'intention de décrocher ( $\beta = -0,57$ ;  $p < 0,001$ ). De plus, l'effet de l'estime de soi scolaire sur l'intention de décrocher est moins grand dans la troisième régression ( $\beta = 0,00$ ; *ns*) que dans la deuxième ( $\beta = -0,36$ ;  $p < 0,001$ ). Comme l'effet de l'estime de soi scolaire devient non statistiquement significatif (et nul), il s'agit d'un effet de médiation total (MacKinnon, Lockwood, Hoffman & West, 2002). Le sentiment d'autoefficacité scolaire joue donc un rôle médiateur entre l'estime de soi

scolaire et l'intention de décrocher. En effet, l'ajout du sentiment d'autoefficacité scolaire permet d'augmenter le pouvoir d'explication de l'estime de soi scolaire sur la variance de l'intention de décrocher de 13% à 32% (voir Tableau 5).

Tableau 5

*Régressions hiérarchiques du rôle médiateur du sentiment d'autoefficacité scolaire sur la relation entre l'estime de soi et l'intention de décrocher d'étudiants du collégial*

Variable prédiction	Variable critère	$R^2$	$\beta$	$F$	$t$
Équation 1					
Estime de soi scolaire	Sent. auto. eff. scolaire	.39***	.63***	251.10***	15.85***
Équation 2					
Estime de soi scolaire	Intention de décrocher	.13***	-.36***	57.21***	-7.56***
Équation 3					
Estime de soi scolaire	Intention de décrocher		.00		
Sent. auto. eff. scolaire		.32***	-.57***	94.50***	-10.72***
Équation 1					
Estime de soi athlétique	Sent. auto. eff. scolaire	.00	.06	1.57	1.25
Équation 2					
Estime de soi athlétique	Intention de décrocher	-.00	-.04	.66	-.81
Équation 3					
Estime de soi athlétique	Intention de décrocher		-.01		
Sent. auto. eff. scolaire		.32***	-.56***	94.50***	-13.71*
Équation 1					
Estime de soi travail	Sent. auto. eff. scolaire	.04***	.21***	17***	4.12***
Équation 2					
Estime de soi travail	Intention de décrocher	.03***	-.18***	13***	-3.61***
Équation 3					
Estime de soi travail	Intention de décrocher		-.07		
Sent. auto. eff. scolaire		.33***	-.57***	96.26***	-13.18***
Équation 1					
Estime de soi app.phys.	Sent. auto. eff. scolaire	.02**	.15***	9.30**	3.05**
Équation 2					
Estime de soi app.phys.	Intention de décrocher	.17**	-.14**	7.93**	-2.82**
Équation 3					
Estime de soi app.phys.	Intention de décrocher		-.06		
Sent. auto. eff. scolaire		.33***	-.57***	95.77***	-13.42***
Équation 1					
Estime de soi accep.soc.	Sent. auto. eff. scolaire	.02**	.14**	8.02**	2.83**
Équation 2					
Estime de soi accep.soc.	Intention de décrocher	.04***	-.19***	15.22***	-3.90***
Équation 3					

Estime de soi accep.soc.	Intention de décrocher		-.12**		
Sent. auto. eff. scolaire		.34***	-.56***	100.16***	-.13.35***
Équation 1					
Estime de soi cond./moral.	Sent. auto. eff. scolaire	.16***	.40***	74.50***	8.63***
Équation 2					
Estime de soi cond./moral.	Intention de décrocher	.12***	-.35***	55.41***	-7.44***
Équation 3					
Estime de soi cond./moral.	Intention de décrocher		-.15***		
Sent. auto. eff. scolaire		.34***	-.51***	102.53***	-11.45***
Équation 1					
Estime de soi amitiés prof.	Sent. auto. eff. scolaire	.03***	.18***	12.57***	3.55***
Équation 2					
Estime de soi amitiés prof.	Intention de décrocher	.05***	-.22***	19.19***	-4.38***
Équation 3					
Estime de soi amitiés prof.	Intention de décrocher		-.12**		
Sent. auto. eff. scolaire		.34***	-.56***	100.53***	-13.17***
Équation 1					
Estime de soi relat.sentim.	Sent. auto. eff. scolaire	.01**	.13*	6.39*	2.53*
Équation 2					
Estime de soi relat.sentim.	Intention de décrocher	.03*	-.17***	11.77***	-3.43***
Équation 3					
Estime de soi relat.sentim.	Intention de décrocher		-.10*		
Sent. auto. eff. scolaire		.33***	-.56***	98.80***	-13.43***
Équation 1					
Estime de soi globale	Sent. auto. eff. scolaire	0.23***	.48***	117.06***	10.82***
Équation 2					
Estime de soi globale	Intention de décrocher	.17***	-.41***	80.36***	-8.96***
Équation 3					
Estime de soi globale	Intention de décrocher		-.18***		
Sent. auto. eff. scolaire		.35***	-.49***	105.62***	-10.42***

\*:  $p < 0,05$ ; \*\*:  $p < 0,01$ ; \*\*\*:  $p < 0,001$

En ce qui a trait à la deuxième série de régressions, les résultats montrent que l'estime de soi athlétique n'affecte pas le sentiment d'autoefficacité scolaire ( $\beta = 0,06$ ; *ns*) et l'intention de décrocher ( $\beta = -0,04$ ; *ns*). Le sentiment d'autoefficacité scolaire, quant à lui, influence l'intention de décrocher ( $\beta = -0,57$ ;  $p < 0,001$ ). De plus, l'effet de l'estime de soi athlétique est moins grand dans la troisième régression ( $\beta = -0,01$ ; *ns*) que dans la deuxième ( $\beta = -0,04$ ; *ns*). Comme deux des quatre conditions ne sont pas respectées, il est possible d'affirmer que le sentiment d'autoefficacité scolaire n'occupe

pas de rôle médiateur dans la relation entre l'estime de soi athlétique et l'intention de décrocher (Baron et Kenny, 1986).

Quant à la troisième série de régressions, les résultats dévoilent que l'estime de soi liée au travail influence le sentiment d'autoefficacité scolaire ( $\beta = 0,21; p < 0,001$ ) et l'intention de décrocher ( $\beta = -0,18; p < 0,001$ ), de même que le sentiment d'autoefficacité scolaire affecte l'intention de décrocher ( $\beta = -0,56; p < 0,001$ ). Aussi, l'effet de l'estime de soi liée au travail est moins grand dans la troisième régression ( $\beta = -0,07; ns$ ) que dans la deuxième ( $\beta = -0,18; p < 0,001$ ). Enfin, l'effet de l'estime de soi liée au travail devient non statistiquement significatif, ce qui met de l'avant un effet de médiation total (MacKinnon *et al.*, 2002). Le sentiment d'autoefficacité scolaire occupe donc un rôle médiateur entre l'estime de soi liée au travail et l'intention de décrocher. De ce fait, l'ajout du sentiment d'autoefficacité scolaire permet d'augmenter le pouvoir d'explication de l'estime de soi liée au travail sur la variance de l'intention de décrocher de 3% à 33% (voir Tableau 5).

En ce qui concerne la quatrième série de régressions, les résultats révèlent que l'estime de soi liée à l'apparence physique affecte le sentiment d'autoefficacité scolaire ( $\beta = 0,15; p < 0,001$ ) et l'intention de décrocher ( $\beta = -0,14; p < 0,01$ ), de même que le sentiment d'autoefficacité scolaire influence l'intention de décrocher ( $\beta = -0,57; p < 0,001$ ). Par ailleurs, l'effet de l'estime de soi liée à l'apparence physique est moins grand dans la troisième régression ( $\beta = 0,06; ns$ ) que dans la deuxième ( $\beta = -0,14; p <$

0,01). Il s'agit d'une médiation totale, puisque l'effet de l'estime de soi reliée à l'apparence physique devient non statistiquement significatif (MacKinnon *et al.*, 2002). Le sentiment d'autoefficacité scolaire joue donc un rôle médiateur entre l'estime de soi reliée à l'apparence physique et l'intention de décrocher. L'ajout du sentiment d'autoefficacité scolaire permet donc d'augmenter le pouvoir d'explication de l'estime de soi reliée au travail sur la variance de l'intention de décrocher de 17% à 33% (voir Tableau 5).

Les résultats de la cinquième série de régressions, quant à eux, montrent que l'estime de soi reliée à l'acceptation sociale influence le sentiment d'autoefficacité scolaire ( $\beta = 0,14$ ;  $p < 0,01$ ) et l'intention de décrocher ( $\beta = -0,19$ ;  $p < 0,001$ ), de même que le sentiment d'autoefficacité scolaire influence l'intention de décrocher ( $\beta = -0,56$ ;  $p < 0,001$ ). De plus, l'effet de l'estime de soi reliée à l'acceptation sociale est moins grand dans la troisième régression ( $\beta = -0,12$ ;  $p < 0,01$ ) que dans la deuxième ( $\beta = -0,19$ ;  $p < 0,001$ ). Comme l'effet de l'estime de soi reliée à l'acceptation sociale demeure statistiquement significatif, l'effet de médiation est partiel (Baron et Kenny, 1986). Le sentiment d'autoefficacité scolaire tient alors un rôle médiateur entre l'estime de soi reliée à l'acceptation sociale et l'intention de décrocher. Le pouvoir d'explication de l'estime de soi reliée à l'acceptation sociale sur la variance de l'intention de décrocher augmente donc de 4% à 34% par l'ajout du sentiment d'autoefficacité scolaire (voir Tableau 5).

Concernant la sixième série de régressions, les résultats indiquent que l'estime de soi reliée à la conduite/moralité affecte le sentiment d'autoefficacité scolaire ( $\beta = 0,40$ ;  $p < 0,001$ ) et l'intention de décrocher ( $\beta = -0,35$ ;  $p < 0,001$ ), de même que le sentiment d'autoefficacité scolaire influence l'intention de décrocher ( $\beta = -0,51$ ;  $p < 0,001$ ). Aussi, l'effet de l'estime de soi reliée à la conduite/moralité est moins grand dans la troisième régression ( $\beta = -0,15$ ;  $p < 0,001$ ) que dans la deuxième ( $\beta = -0,35$ ;  $p < 0,001$ ). L'effet de médiation est partiel puisque l'effet de l'estime de soi reliée à la conduite/moralité reste statistiquement significatif (Baron et Kenny, 1986). Le sentiment d'autoefficacité scolaire agit donc comme médiateur entre l'estime de soi reliée à la conduite/moralité et l'intention de décrocher. Le pouvoir d'explication de l'estime de soi reliée à la conduite/moralité sur la variance de l'intention de décrocher augmente donc de 12% à 34% par l'ajout du sentiment d'autoefficacité scolaire (voir Tableau 5).

En ce qui se rapporte à la septième série de régressions, les résultats dévoilent que l'estime de soi reliée aux amitiés profondes affecte le sentiment d'autoefficacité scolaire ( $\beta = 0,18$ ;  $p < 0,001$ ) et l'intention de décrocher ( $\beta = -0,21$ ;  $p < 0,001$ ), de même que le sentiment d'autoefficacité scolaire influence l'intention de décrocher ( $\beta = -0,56$ ;  $p < 0,001$ ). Par ailleurs, l'effet de l'estime de soi reliée aux amitiés profondes est moins grand dans la troisième régression ( $\beta = -0,12$ ;  $p < 0,01$ ) que dans la deuxième ( $\beta = -0,21$ ;  $p < 0,001$ ). L'effet de l'estime de soi reliée aux amitiés profondes est encore significatif, ce qui indique un effet de médiation partiel (Baron et Kenny, 1986). Le sentiment d'autoefficacité scolaire joue alors un rôle médiateur entre l'estime de soi reliée aux



amitiés profondes et l'intention de décrocher. L'ajout du sentiment d'autoefficacité scolaire permet donc d'augmenter le pouvoir d'explication de l'estime de soi reliée aux amitiés profondes sur la variance de l'intention de décrocher de 5% à 34% (voir Tableau 5).

En ce qui a trait à la huitième série de régressions, les résultats révèlent que l'estime de soi reliée aux relations sentimentales influence le sentiment d'autoefficacité scolaire ( $\beta = 0,13$ ;  $p < 0,05$ ) et l'intention de décrocher ( $\beta = -0,17$ ;  $p < 0,001$ ), de même que le sentiment d'autoefficacité scolaire influence l'intention de décrocher ( $\beta = -0,56$ ;  $p < 0,001$ ). De plus, l'effet de l'estime de soi reliée aux relations sentimentales est moins grand dans la troisième régression ( $\beta = -0,10$ ;  $p < 0,05$ ) que dans la deuxième ( $\beta = -0,17$ ;  $p < 0,001$ ). Enfin, comme l'effet de l'estime de soi reliée aux relations sentimentales demeure significatif, l'effet de médiation est partiel (Baron et Kenny, 1986). Le sentiment d'autoefficacité scolaire occupe donc un rôle médiateur entre l'estime de soi reliée aux relations sentimentales et l'intention de décrocher. L'ajout du sentiment d'autoefficacité scolaire permet alors d'augmenter le pouvoir d'explication de l'estime de soi reliée aux relations sentimentales sur la variance de l'intention de décrocher de 3% à 33% (voir Tableau 5).

Finalement, en ce qui concerne la neuvième et dernière série de régressions, les résultats indiquent que l'estime de soi globale affecte le sentiment d'autoefficacité scolaire ( $\beta = 0,48$ ;  $p < 0,001$ ) et l'intention de décrocher ( $\beta = -0,41$ ;  $p < 0,001$ ), de même

que le sentiment d'autoefficacité scolaire influence l'intention de décrocher ( $\beta = -0,49$ ;  $p < 0,001$ ). De plus, l'effet de l'estime de soi globale est moins grand dans la troisième régression ( $\beta = -0,18$ ;  $p < 0,001$ ) que dans la deuxième ( $\beta = -0,41$ ;  $p < 0,001$ ). Il est toujours significatif, ce qui indique que la médiation est partielle (Baron et Kenny, 1986). Le sentiment d'autoefficacité scolaire joue donc un rôle médiateur dans la relation entre l'estime de soi globale et l'intention de décrocher. L'ajout de celui-ci permet alors d'augmenter le pouvoir d'explication de l'estime de soi globale sur la variance de l'intention de décrocher de 17% à 35% (voir Tableau 5).

Les résultats des analyses de régressions présentés ci-dessus permettent de valider partiellement la deuxième hypothèse de recherche. En effet, ils indiquent que le sentiment d'autoefficacité scolaire joue un rôle médiateur dans la relation entre l'estime de soi et l'intention de décrocher. Ainsi, les résultats relatifs à huit des neuf dimensions de l'estime de soi répondent aux conditions présentées dans le troisième chapitre. Cependant, afin de conclure à un effet de médiation total, l'effet de l'estime de soi sur l'intention de décrocher doit être statistiquement non significatif à l'ajout du sentiment d'autoefficacité scolaire. Comme ce n'est pas le cas pour toutes les dimensions de l'estime de soi, le rôle médiateur du sentiment d'autoefficacité scolaire est partiel pour certaines dimensions de l'estime de soi.

En résumé, les résultats vont partiellement dans le sens de la première et de la deuxième hypothèse de recherche. Le prochain chapitre présente une discussion de ces résultats.

## **CHAPITRE V**

## **DISCUSSION**

Ce chapitre traite d'abord des résultats relatifs aux analyses descriptives. Ensuite, il discute les résultats liés aux analyses confirmatoires. Il importe de mentionner que les dimensions relatives à l'estime de soi ne sont pas toujours présentées dans le même ordre que dans les chapitres précédents. Ces dimensions sont plutôt exposées en fonction de la discussion que les résultats suggèrent.

### 5.1 Discussion des résultats liés aux analyses descriptives

Cette partie présente une discussion des résultats qui se rapportent aux analyses descriptives pour chacune des trois principales variables (estime de soi, sentiment d'autoefficacité scolaire et intention de décrocher) à l'étude. Cette discussion repose, entre autres, sur des éléments du cadre de référence et de la méthodologie.

En ce qui concerne l'estime de soi relative au domaine du travail, les résultats montrent une cote élevée<sup>6</sup> chez l'ensemble des répondants. Ces résultats sont comparables à ceux de l'étude menée par Bouffard *et al.* (2002), qui a pour principal objectif de vérifier l'équivalence de la version canadienne-française du *Self-Perception Profile for Adolescents* (Harter, 1988). Ceux-ci peuvent s'expliquer, en partie, par l'émergence d'intérêts et de rôles nouveaux chez les jeunes. En effet, aux cinq domaines de la période précédente (du milieu à la fin de l'enfance), Harter (1988) en ajoute trois

---

<sup>6</sup> Comme l'échelle mesurant les différentes estimes de soi des adolescents se situent entre 1 et 4, les résultats supérieurs à 2 sont considérés comme peu élevés, ceux supérieurs à 2,5 moyennement élevés, et, finalement, ceux supérieurs à 3 élevés. Aucun résultat de la présente étude n'est inférieur à 2, ce qui justifie l'absence de barème.

de plus à la période de l'adolescence, dont l'estime de soi reliée au travail. Comme la plupart des collégiens en sont à leurs premiers balbutiements dans le monde du travail, il est possible de prétendre qu'ils en retirent une certaine fierté, et ce, surtout s'ils travaillent dans un domaine qui les intéressent. De plus, comme le rôle de travailleur leur amène de nouvelles responsabilités, il est probable que cela favorise leur estime de soi relative au domaine du travail, car ils sentent que l'on peut leur faire confiance.

L'estime de soi reliée aux amitiés profondes (résultat moyennement élevé) et l'estime de soi reliée à la conduite/moralité (résultat élevé) présentent, elles aussi, des moyennes qui corroborent également les résultats de l'étude de Bouffard *et al.* (2002). Ces résultats peuvent s'expliquer, entre autres, par le genre des répondants. En effet, comme Harter (1988) le mentionne, les cotes des filles sont systématiquement plus élevées que celles des garçons dans les domaines relatifs aux amitiés profondes et à la conduite/moralité. Comme l'échantillon de ce mémoire se compose majoritairement de filles (74,7%), il est possible d'avancer que ces domaines présentent des résultats moyennement élevées et élevées dû au genre des répondants.

En ce qui a trait aux résultats relatifs à l'estime de soi athlétique et celle reliée à l'apparence physique, ils sont peu élevés. Harter (1988) souligne que les garçons rapportent des cotes plus élevées que celles des filles dans le domaine athlétique et celui relié à l'apparence physique. La minorité de répondants de genre masculin (25,3%) pourrait être une explication possible de ces résultats. Encore une fois, il est possible de

prétendre que ces domaines présentent des moyennes plus faibles dû au genre des répondants.

Tout comme ceux de l'étude de Bouffard *et al.* (2002), les résultats obtenus quant à l'estime de soi relative au domaine scolaire sont moyennement élevés. Il est possible de les expliquer par la cote R des étudiants de l'échantillon. En effet, celle-ci est de 25,79, ce qui signifie que leurs résultats scolaires se situent dans la moyenne (Cégep de Rimouski<sup>7</sup>, 2017). Il est donc légitime d'envisager que les étudiants de l'échantillon sont, en général, satisfaits de leurs résultats scolaires. Cela permet d'expliquer, jusqu'à un certain point, le résultat moyennement élevé à l'estime de soi relative au domaine scolaire.

En ce qui a trait à l'estime de soi reliée à l'acceptation sociale, les résultats sont moyennement élevés. Ceux-ci peuvent s'expliquer, en partie, par l'ouverture à la différence qui semble s'installer en milieu scolaire. En effet, au Québec, plusieurs acteurs s'entendent afin de lutter contre l'intolérance à certaines réalités, comme par exemple, l'orientation sexuelle en éducation (Centrale des syndicats du Québec, CSQ, 2017) et la diversité culturelle en milieu collégial (Cégep du vieux Montréal, 2001). Les jeunes à besoins particuliers sont également de plus en plus présents dans les établissements d'enseignement supérieur (Raymond, 2012). Cette lutte à l'intolérance

---

<sup>7</sup> Barème de la cote R : entre 32 et 35 : notes très supérieures à la moyenne; entre 29,5 et 31,9 : notes supérieures à la moyenne; entre 26 et 29,4 : notes au-dessus de la moyenne; entre 20 et 25,9 : notes dans la moyenne; inférieures à 20 : notes plus faibles que la moyenne (Cégep de Rimouski, 2017).

exige une implication directe des étudiants à cette inclusion sociale. Il est donc possible d'avancer que les jeunes sont de plus en plus habitués et tolérants face aux différences. Cela pourrait expliquer, dans une certaine mesure, que les étudiants de l'échantillon se sentent, en général, acceptés socialement.

Les résultats qui se rapportent à l'estime de soi reliée aux relations sentimentales, sont, eux aussi, moyennement élevés. Ceux-ci pourraient notamment s'expliquer par l'émergence des premières relations amoureuses à l'adolescence. (Claes, 2003). En effet, c'est souvent à cette période que les jeunes vivent leurs premières relations sérieuses. Il est donc légitime de croire que dans un tel contexte de nouveauté, une jeune personne pourrait avoir tendance à idéaliser l'être aimé ainsi que la relation intime qui s'y rattache. Cela pourrait donc expliquer, en partie le résultat moyennement élevé relié aux relations sentimentales.

Finalement, les résultats concernant l'estime de soi globale peuvent s'expliquer, en partie, par ceux reliés aux amitiés profondes, à l'acceptation sociale et aux relations sentimentales. En effet, Harter (1988) soutient qu'à la période de l'adolescence, la perception du jeune quant au soutien qu'il reçoit des personnes significatives de son entourage est un déterminant important de son estime de soi globale. Plus cette perception est favorable, plus son estime de soi globale est élevée et vice-versa. Les résultats de la présente recherche permettent d'avancer, jusqu'à une certaine limite, que les répondants sont assez heureux de leurs relations amicales, qu'ils se sentent



généralement acceptés par leurs pairs et, finalement, qu'ils perçoivent leurs relations amoureuses comme étant assez satisfaisantes. De ces constats, il est possible d'envisager que ceux-ci se sentent soutenus par les personnes significatives de leur entourage, ce qui pourrait expliquer, en partie, les résultats moyennement élevés qui se rapportent à l'estime de soi globale.

De son côté, le sentiment d'autoefficacité scolaire présente une moyenne élevée. Ces résultats peuvent notamment s'expliquer par les expériences actives de maîtrise (Bandura, 2007). Celles-ci réfèrent aux succès et aux échecs d'un individu par rapport à une tâche donnée. Dans le cas du sentiment d'autoefficacité scolaire, plus un individu vit des succès dans le cadre scolaire, plus son sentiment d'efficacité scolaire est élevé et vice-versa (Bandura, 2007). Comme la cote R des répondants est dans la moyenne, il est permis de croire qu'ils vivent plus de succès que d'échecs dans leurs études, ce qui peut expliquer, dans une certaine mesure, leur sentiment d'autoefficacité scolaire élevé. Aussi, certaines études antérieures (Bacchini & Magliulo, 2003; Saunders, Davis, Williams & Williams, 2004) suggèrent que les filles auraient un sentiment d'autoefficacité scolaire plus élevé que celui des garçons. Comme les filles sont presque trois fois plus nombreuses que les garçons dans l'échantillon. Le genre des répondants pourrait donc aussi expliquer la moyenne élevée obtenue au sentiment d'autoefficacité scolaire.

Finalement, les résultats relatifs à l'intention de décrocher laissent supposer que les répondants n'ont pas vraiment l'intention de quitter le milieu collégial. Cela peut

s'expliquer, dans une certaine mesure, par le nombre de sessions complétées. En effet, plus de 64% des participants en ont terminé plus de trois ou quatre. Comme la durée des études collégiales varie généralement entre quatre (programmes préuniversitaires) et six sessions (programmes techniques), la majorité des répondants obtiendront bientôt leur diplôme. Il est donc possible d'envisager le fait, qu'à quelques mois de terminer leurs études, ils n'ont pas l'intention de les abandonner. Le genre des répondants peut également contribuer à l'explication de ces résultats. Comme le mentionne Janosz (2000), le fait d'être un garçon constitue un facteur de risque au décrochage scolaire. Les garçons seraient effectivement plus susceptibles de quitter le milieu scolaire que les filles. Tel que mentionné précédemment, l'échantillon de ce mémoire se compose majoritairement (près du  $\frac{3}{4}$ ) de filles, ce qui peut expliquer, jusqu'à un certain point, les résultats concernant l'intention de décrocher. Pour conclure, l'échec serait un autre facteur de risque au décrochage scolaire (Janosz, 2000). Or, la cote R des répondants à l'étude se situant dans la moyenne, il est légitime de concevoir que ceux-ci se trouvent rarement en situation d'échec. Ils seraient donc moins à risque d'abandonner leurs études collégiales.

Cette partie a exposé une discussion des résultats relatifs aux analyses descriptives. La prochaine concerne celle qui se rapporte aux analyses confirmatoires.

## **5.2 Discussion des résultats liés aux analyses confirmatoires**

Cette partie expose une discussion des résultats qui concernent les deux hypothèses de la présente recherche. Cette discussion repose, entre autres, sur des éléments du cadre de référence.

### **5.2.1 Discussion des résultats liés à la première hypothèse**

La première hypothèse de recherche prédit une relation négative entre les neuf dimensions de l'estime de soi que propose Harter (1988) et le décrochage scolaire. Pour huit des neuf dimensions de l'estime de soi, les résultats vont dans le sens de cette hypothèse. En effet, les résultats qui se rapportent à l'estime de soi relative aux domaines scolaire, relié au travail, relié à l'apparence physique, relié à l'acceptation sociale, relié aux amitiés profondes, relié aux relations sentimentales, relié à la conduite/moralité ainsi qu'à l'estime de soi globale sont corrélées de façon négative et statistiquement significative à l'intention de décrocher. L'estime de soi relative au domaine athlétique, quant à elle, présente une relation négative mais non statistiquement significative avec l'intention de décrocher.

Premièrement, l'étude de Joet (2010), permet d'expliquer, en partie, la relation négative entre l'estime de soi scolaire et l'intention de décrocher. En effet, selon cet auteur, une faible estime de soi scolaire pourrait amener les étudiants à se sentir incompetents à l'école et à être moins motivés. De plus, une faible estime de soi scolaire

pourrait engendrer un sentiment de résignation et pourrait mener à des comportements d'évitement (Joet, 2010). Partant de ces considérations, il est possible d'avancer que des étudiants qui possèdent une faible estime de soi scolaire pourraient en venir à renoncer à poursuivre leurs études et ainsi quitter le milieu collégial.

Deuxièmement, la relation négative entre l'estime de soi reliée au travail et l'intention de décrocher peut notamment se justifier par le type d'emploi occupé. En effet, il est permis d'avancer que les jeunes qui occupent un emploi qu'ils aiment et où ils se sentent compétents seraient plus susceptibles de présenter une forte estime de soi relative au travail et, par le fait même, à percevoir le travail de façon positive. Cette perception favorable du travail pourrait les motiver à poursuivre leurs études afin de pouvoir, éventuellement, s'épanouir dans une carrière qui se rattache à leurs champs d'intérêts.

Troisièmement, comme le mentionne Harter (1988), le domaine relatif à l'apparence physique est un des plus importants à la période de l'adolescence. En effet, afin de faire leur propre autoévaluation, les jeunes ont tendance à se comparer aux standards de beauté sociétale. Plus cette autoévaluation s'éloigne de ces standards, plus ils sont sujets à développer des sentiments dépressifs et vice-versa (Harter, 1988). Les jeunes seraient également extrêmement préoccupés par l'opinion et les attentes des personnes significatives de leur vie (Harter, 1988). Ceci permet d'expliquer, jusqu'à un certain point, la relation négative entre l'estime de soi reliée à l'apparence physique et

l'intention de décrocher. Il est effectivement possible d'avancer que les étudiants qui sont insatisfaits de leur apparence physique pourraient avoir tendance à vivre des émotions négatives, à éviter le regard de leurs pairs et éventuellement en venir à quitter le milieu collégial.

Quatrièmement, le résultat concernant la relation négative entre l'estime de soi reliée à l'acceptation sociale et l'intention de décrocher peut s'interpréter, en partie, à l'aide de la théorie que propose Janosz (2000). En effet, selon cet auteur, l'isolement social et le rejet par les pairs seraient des facteurs de risque au décrochage scolaire. Il est donc possible de considérer que les jeunes qui ne se sentiraient pas accueillis par leurs semblables seraient plus susceptibles de présenter une faible estime de soi reliée à l'acceptation sociale et seraient plus enclins à abandonner leurs études. Les relations maîtres-élèves permettent également d'expliquer ces résultats. Effectivement, tel que le mentionne Janosz (2000), des relations insatisfaisantes et conflictuelles entre les enseignants et les étudiants encourageraient l'abandon scolaire. Les étudiants qui se sentent incompris par leurs enseignants seraient donc plus à risque de présenter une faible estime de soi reliée à l'acceptation sociale et à décrocher.

Cinquièmement, tout comme l'apparence physique, les relations interpersonnelles sont des déterminants majeurs de l'estime de soi à la période de l'adolescence (Harter, 1988; Landry, Bergeron, Dumont & Roy, 2016). Les jeunes accorderaient effectivement beaucoup d'importance aux personnes significatives de leur entourage. Cela permet de

justifier, en partie, la relation négative entre l'estime de soi reliée aux amitiés profondes et l'intention de décrocher ainsi que celle entre l'estime de soi reliée aux relations sentimentales et l'intention de décrocher. En effet, il est possible de présumer que les jeunes qui sont en conflit avec leurs meilleurs amis ou bien en rupture amoureuse seraient plus à risque de présenter une faible estime de soi relative à ces deux domaines. Se sentant à l'écart des personnes significatives de leur vie, ils pourraient en venir à quitter le milieu collégial afin de ne plus avoir à les côtoyer.

Sixièmement, les conduites délinquantes peuvent justifier, dans une certaine mesure, la relation négative entre la conduite/moralité et l'intention de décrocher. La consommation de tabac ou de psychotropes ainsi que les problèmes d'agressivité ou de discipline seraient des facteurs de risque au décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2006; Janosz, 2000; Marcotte, 2011). Il est donc permis de croire que les jeunes qui adoptent ce type de comportements seraient plus susceptibles de présenter une faible estime de soi reliée à la conduite/moralité et être ainsi plus à risque de quitter le milieu scolaire prématurément. L'éducation reçue à la maison permet également d'interpréter ces résultats. Selon Janosz (2000), le manque de supervision, le manque de soutien ainsi que le peu de valorisation au regard du système scolaire de la part des parents ne favorise pas la persévérance. On peut supposer que les jeunes qui ont reçu ce type d'éducation pourraient ne pas se conformer aux valeurs éducatives sociétales, telles que la réussite d'études supérieures. Il est probable qu'ils entretiennent une vision négative de l'école, qu'ils aient peu d'aspirations scolaires et qu'ils en viennent à décrocher.

Septièmement, Harter (1988) suggère que l'estime de soi globale est fortement liée aux affects tels que la gaité et les symptômes dépressifs. Cela peut expliquer, en partie, la relation négative entre l'estime de soi globale et l'intention de décrocher. En effet, les jeunes qui présentent une faible estime de soi globale seraient plus susceptibles de développer des symptômes dépressifs. Partant de ce constat, il est possible d'envisager que les étudiants qui présentent ce genre de manifestations seraient plus enclins à abandonner leurs études. Les résultats de recherches antérieures permettent également de justifier ce résultat. L'estime de soi globale serait effectivement reliée négativement à l'échec scolaire (Peterson-Graziose *et al.*, 2013) et positivement à la mobilisation scolaire (Bardou *et al.*, 2012). Une estime de soi globale élevée chez les jeunes favoriserait donc la persévérance scolaire.

Finalement, les résultats montrent que l'estime de soi athlétique n'est pas reliée à l'intention de décrocher. Ces résultats peuvent s'interpréter, dans une certaine mesure, par le nombre d'heures de sport pratiquées par les répondants. En effet, plus de 90% de l'échantillon font, en moyenne, entre zéro et sept heures de sport de façon hebdomadaire. Comme les répondants investissent relativement peu de temps à l'activité physique, il est possible d'envisager que, pour la plupart, ils la pratiquent à titre de loisir. De ce fait, il peut exister peu de liens entre les différentes activités sportives qu'exercent les répondants et le milieu collégial. Si la pratique de sports n'est pas ou peu reliée au milieu scolaire, les répondants sont moins susceptibles de développer un sentiment

d'appartenance relatif à une équipe sportive de leur collègue, ce qui pourrait expliquer, en partie, l'absence de relation entre l'estime de soi athlétique et l'intention de décrocher.

### **5.2.2 Discussion des résultats liés à la deuxième hypothèse**

La deuxième hypothèse de recherche suppose que le sentiment d'autoefficacité scolaire joue un rôle médiateur dans la relation entre l'estime de soi et le décrochage des étudiants du collégial.

Les résultats de la présente étude vont, en partie, dans le sens de cette deuxième hypothèse de recherche puisque le sentiment d'autoefficacité scolaire occupe un rôle médiateur dans la relation entre huit des neuf dimensions de l'estime de soi et l'intention de décrocher. En effet, celui-ci génère un effet de médiation entre l'estime de soi reliée aux domaines scolaire, au travail, à l'apparence physique, à l'acceptation sociale, à la conduite/moralité, aux amitiés profondes, aux relations sentimentale ainsi qu'à l'estime de soi globale et l'intention de décrocher. Toutefois, il n'occupe pas une fonction médiatrice dans la relation entre l'estime de soi relative au domaine athlétique et l'intention de décrocher.

Afin de déterminer l'effet médiateur d'une variable dans la relation entre deux autres variables, une condition essentielle doit d'abord être respectée, soit l'interrelation entre ces trois variables (Baron & Kenny, 1986). Les résultats montrent effectivement des relations entre l'estime de soi (huit dimensions sur neuf) et le sentiment



d'autoefficacité scolaire, entre l'estime de soi (huit dimensions sur neuf) et l'intention de décrocher, de même qu'entre le sentiment d'autoefficacité scolaire et l'intention de décrocher.

Ensuite, ils dévoilent que l'estime de soi et le sentiment d'autoefficacité scolaire permettent de prédire l'intention de décrocher et que le pouvoir de prédiction du sentiment d'autoefficacité scolaire envers l'intention de décrocher est plus fort que celui de l'estime de soi. Ces résultats proposent donc que la croyance qu'entretient un étudiant, quant à sa capacité à réussir des tâches scolaires, permet d'expliquer davantage l'intention de décrocher que l'évaluation générale et les attitudes qu'il entretient à l'égard de sa propre personne.

Enfin, ils montrent que le sentiment d'autoefficacité scolaire permet d'augmenter le pouvoir d'explication de huit des neuf dimensions de l'estime de soi mentionnées ci-dessus. De plus, l'intensité de médiation est semblable pour chacune d'entre elles. Le sentiment d'autoefficacité scolaire pourrait donc expliquer, dans une certaine mesure, la relation entre l'estime de soi des étudiants du collégial et leur intention de décrocher.

Ces résultats permettent de prédire que l'estime de soi des étudiants est susceptible d'influencer leur sentiment d'autoefficacité scolaire et que ce sentiment peut, à son tour, influencer leur intention de décrocher. Bien que la recension des études antérieures ne traite pas directement du rôle du sentiment d'autoefficacité scolaire dans la relation entre

l'estime de soi et l'intention de décrocher, elle permet toutefois de relever certains liens entre les variables.

En ce qui concerne les résultats relatifs à la relation entre l'estime de soi et le sentiment d'autoefficacité scolaire, ils sont comparables à ceux de trois études recensées (*c.f.* Kandemir *et al.*, 2014; Kan *et al.*, 2015 & McKay *et al.*, 2014). Tout comme ceux de la présente recherche, ils supposent que l'estime de soi prédit le sentiment d'autoefficacité. En effet, la perception que les adolescents ont d'eux-mêmes ainsi que le degré de pression qu'ils ressentent de la part de leurs pairs auraient un impact sur leur sentiment d'autoefficacité (McKay *et al.*, 2014). Il est donc permis d'avancer que les étudiants qui affichent une perception positive d'eux-mêmes et qui se sentent encourager par leurs pairs seraient plus susceptibles de présenter un fort sentiment d'autoefficacité et vice-versa.

Quant à la relation entre le sentiment d'autoefficacité scolaire et l'intention de décrocher, les résultats corroborent avec ceux de deux études antérieures (Adeyinka *et al.*, 2011 & Hsieh *et al.*, 2007). Selon ces auteurs, le sentiment d'autoefficacité scolaire serait effectivement un prédicteur de la réussite scolaire. Alivernini et Lucidi (2011) ajoutent également que le sentiment d'autoefficacité annoncerait l'intention de décrocher. Cela pourrait s'expliquer, en partie, par la théorie de Bandura (2007). En effet, l'auteur mentionne que le sentiment d'autoefficacité influencerait la façon dont une personne agit, qu'elle fait ses choix. Selon lui (Bandura, 2007), une personne aurait

tendance à éviter une situation où ses capacités seraient surpassées. Il est donc possible d'envisager qu'un étudiant qui présente un faible sentiment d'autoefficacité scolaire serait susceptible d'éviter les échecs scolaires et, éventuellement, en venir à décrocher.

Ce chapitre a d'abord proposé une discussion des résultats relatifs aux analyses descriptives. Ensuite, dans sa deuxième partie, il a discuté ceux liés aux analyses confirmatoires, c'est-à-dire ceux en lien avec les deux hypothèses de recherche.

## CONCLUSION

D'abord, cette partie rappelle le problème de recherche, la méthode utilisée et les résultats obtenus. Ensuite, elle présente les principales retombées de cette étude et ses limites. Finalement, elle indique des pistes pour la recherche future.

La présente recherche s'intéresse au décrochage scolaire, un enjeu qui préoccupe plusieurs acteurs du monde de l'éducation et qui peut engendrer des répercussions indésirables. À la lumière de la recension des écrits scientifiques, l'estime de soi des étudiants est un facteur personnel qui pourrait influencer le décrochage scolaire au collégial. De plus, le sentiment d'autoefficacité scolaire serait susceptible de jouer un rôle médiateur dans la relation entre l'estime de soi et le décrochage des collégiens. Le problème de l'étude résulte de la méconnaissance de la relation entre l'estime de soi des étudiants du collégial et le décrochage scolaire, ainsi que du rôle que peut jouer le sentiment d'autoefficacité scolaire dans cette relation.

L'étude s'inscrit dans une perspective quantitative et est de type corrélationnel. Elle est menée auprès de 391 étudiants provenant de trois établissements collégiaux en Mauricie. Ceux-ci répondent en ligne à trois instruments de mesure, soit à la traduction canadienne française du *Self-Perception Profil for Adolescents* (SPPA) (Harter, 1988), à une dimension de l'adaptation réalisée par Suldo et Shaffer (2007) du *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C) (Muris, 2001), aux trois énoncés que proposent Hardre et Reeve (2003) ainsi qu'à une fiche de renseignements généraux.

Les résultats relatifs aux analyses descriptives montrent que les répondants présentent, selon les divers domaines, une estime soi de peu élevée à élevée. Ces résultats indiquent également un score moyen lié au sentiment d'autoefficacité scolaire élevé. Quant à l'intention de décrocher, les résultats dévoilent que les étudiants de l'échantillon n'en ont pas vraiment l'intention.

En ce qui a trait aux analyses confirmatoires, les résultats concordent partiellement avec les deux hypothèses de recherche. En effet, ils montrent des relations négatives et statistiquement significatives entre huit des neuf dimensions de l'estime de soi que propose Harter (1988) et l'intention de décrocher. Ils indiquent aussi que le sentiment d'autoefficacité scolaire des étudiants du collégial joue un rôle médiateur dans la relation entre huit des neuf dimensions de l'estime de soi et l'intention de décrocher.

Selon Michel Perron (2017), un des plus grands experts en matière de décrochage scolaire au Québec, le taux de diplomation est en baisse dans les cégeps de la province. Bien que la société se soit mobilisée autour du décrochage scolaire au secondaire depuis la dernière décennie, il n'en est pas de même avec celui au collégial (Perron, 2017). Au contraire, cet enjeu semble plutôt passé sous le radar et c'est pourquoi des pistes d'intervention et de recherche sur le décrochage scolaire au collégial demeurent de première importance.

Dans cette perspective, une analyse des facteurs qui semblent être des antécédents du décrochage scolaire au collégial est justifiée, d'autant plus que les connaissances sur le sujet sont limitées. À cet effet, les résultats de la présente étude suggèrent que l'estime de soi des collégiens peut être considérée, dans une certaine mesure, comme un précurseur de l'intention de décrocher. Ces données constituent une piste intéressante pour la préparation et la mise en œuvre de la formation d'enseignants du collégial offerte par les universités. En effet, comme mentionné plus tôt, une estime de soi globale élevée chez les jeunes favoriserait la persévérance scolaire (Bardou *et al.*, 2012; Perterson-Graziose *et al.*, 2013). Une partie de cette formation doit donc traiter des comportements et attitudes que doivent adopter les enseignants afin de favoriser une estime de soi élevée chez leurs étudiants. Comme le mentionne Harter (1999), l'évaluation que font les jeunes de leurs propres compétences dans les domaines les plus importants pour eux ainsi que le soutien qu'ils perçoivent des personnes significatives de leur vie sont des déterminants majeurs de l'estime de soi globale à l'adolescence. Les formateurs doivent alors encourager les enseignants à repérer, à valoriser et à renforcer les intérêts et les habiletés de leurs étudiants. Aussi, les enseignants doivent développer des attitudes d'ouverture, d'écoute et de compréhension afin que leurs étudiants sentent qu'ils sont soutenus dans leur cheminement scolaire. Une telle formation contribue certainement à améliorer chez les enseignants leur approche maître-élève et, par le fait même, à encourager les étudiants à poursuivre leurs études.

De plus, comme les résultats de l'étude dévoilent que le sentiment d'autoefficacité scolaire joue un rôle médiateur dans la relation entre huit des neuf dimensions de l'estime de soi et l'intention de décrocher des étudiants du collégial, il semble important de trouver des moyens afin d'améliorer ce sentiment auprès de ceux-ci. Pour ce faire, il faut sensibiliser les enseignants à cette situation et les former quant aux différentes sources possibles du sentiment d'autoefficacité proposées par Bandura (2007). De par leurs nouvelles connaissances, ils seront en mesure d'utiliser des stratégies afin de favoriser le sentiment d'autoefficacité scolaire de leurs étudiants. Comme le mentionne Bandura (2007), les apprenants qui présentent un fort sentiment d'autoefficacité scolaire sont plus enclins à persévérer, à être motivés, à performer intellectuellement et à atteindre des objectifs élevés.

Au plan strictement théorique, la présente étude s'ajoute à celles qui s'intéressent au décrochage scolaire au collégial. De façon plus précise, elle contribue à l'avancement des connaissances quant à l'impact que peut avoir l'estime de soi sur l'intention de décrocher des étudiants du collégial. En fait, il semble s'agir d'une première étude à s'intéresser à la relation entre ces deux variables. Il semble également que c'est une première recherche qui tient compte du rôle que peut jouer le sentiment d'autoefficacité scolaire des étudiants du collégial dans la relation entre l'estime de soi et l'intention de décrocher de ceux-ci.



Bien que cette étude prétende, jusqu'à un certain point, participer à l'évolution des connaissances dans le domaine du décrochage scolaire au collégial, il n'en demeure pas moins qu'elle comporte certaines limites. Ces limites concernent, entre autres, le type d'étude, l'échantillon et les écrits scientifiques sur le sujet.

En raison de l'état de la recension des écrits et de par la nature même des variables, qui d'un point de vue éthique peuvent difficilement être manipulées, la méthode corrélationnelle est celle utilisée. Par contre, les résultats d'une recherche de ce type ne peuvent mener à une conclusion de cause à effet. L'interprétation des résultats de la présente étude se limitent donc à indiquer le degré et la nature de la relation entre les variables (Fortin, 2010). De plus, comme les participants ne répondent qu'à une seule reprise aux instruments de mesure, il est impossible de déterminer si les relations observées se maintiennent dans le temps.

Le type d'échantillonnage de la présente étude est, pour sa part, de type non-probabiliste par choix raisonné ou intentionnel. Malgré les avantages qu'elle possède, cette technique ne permet pas de préciser l'erreur d'échantillonnage (Fortin, 2010). L'échantillon risque alors d'être moins représentatif que l'échantillon probabiliste. De plus, le taux de réponse de la présente recherche peut être qualifiée de très faible (5,71%), et ce, malgré la relance par courriel qui a été faite. Le type d'échantillonnage et le faible taux de participation sont donc deux lacunes qui limitent la généralisation des résultats à l'ensemble de la population (Fortin, 2010) des étudiants du collégial.

L'absence de recherches antérieures mettant en relation les trois variables constitue également une limite de ce mémoire. En effet, dans plusieurs d'entre elles, la population diffère de celle à l'étude et l'intention de décrocher est substituée par d'autres variables connexes au domaine scolaire telles que l'échec, la procrastination, la réussite scolaire ainsi que la mobilisation scolaire. Aussi, le sentiment d'autoefficacité s'applique parfois à des tâches autres que scolaires. Par contre, une analyse complète de l'état des connaissances sur le sujet s'effectue par la recension d'études similaires à celle envisagée. Il est alors possible de formuler des hypothèses de recherche sur des appuis scientifiques et ensuite de discuter les résultats en fonction de ces études.

À la lumière des résultats obtenus et des limites relevées, certaines pistes jaillissent pour la recherche future. En effet, les lacunes relatives au devis corrélationnel et le manque d'études antérieures sur la relation entre les trois variables peuvent être palliées par de futures recherches. Par exemple, si plusieurs chercheurs indépendants examinent des relations similaires entre les variables sur plusieurs échantillons différents, il serait possible de soumettre l'hypothèse de l'existence d'une relation de cause à effet (Ladouceur & Bégin, 1980). La reprise de la présente étude auprès de plusieurs autres échantillons d'étudiants du collégial favoriserait, notamment, la possibilité de généraliser les résultats à l'ensemble des collégiens. De plus, afin de vérifier si les relations entre les trois variables persistent dans le temps, il pourrait être intéressant que le plan de l'expérience prévoie des mesures répétées.

Étant donné les répercussions potentielles du décrochage scolaire au collégial et le manque de littérature sur ses causes, il serait primordiale que d'autres études empiriques soient menées afin de relever d'autres antécédents possibles. Les résultats de ce mémoire dévoilent que le sentiment d'autoefficacité scolaire, un facteur personnel, est en relation plus étroite avec l'intention de décrocher qu'un autre facteur personnel : l'estime de soi. Il serait donc intéressant d'examiner les relations qui existent entre l'intention de décrocher et d'autres facteurs personnels relatifs à l'étudiant, tels que le type de personnalité et le quotient intellectuel.

Pour conclure, en dépit de ses limites, cette recherche présente des résultats qui peuvent engendrer des retombées pratiques et théoriques importantes pour le milieu de l'éducation. Elle propose également des pistes de recherche intéressantes pour le futur.

## RÉFÉRENCES

- Adeyinka, T. Adedeji, T. & Sam Olufemi, A. (2011). Locus of control, interest in schooling and self-efficacy as predictors of academic achievement among junior secondary school students in Osun State, Nigeria. *New Horizons in Education*, 59(1), 25-37.
- Aliverni, F. & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school : a longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Bacchini, D. & Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5), 337-350.
- Bandura, A. (2007). *Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N. & Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilisation scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60(6), 435-440.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Bloch, H., Chemama, R., Déprêt, É., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J. -F., Postel, J. & Reuchlin, M. (1999). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse-Bordas.
- Bos, K., Rujters, A. & Visscher, A. (1990). Truancy, drop-out, class repeating, and their relation with school characteristics. *Educational Research*, 32(3), 175- 185.

- Bouffard -Bouchard, T. (1992). Relation entre la savoir stratégique, l'évaluation de soi et le sentiment d'autoefficacité, et leur influence dans une tâche de lecture. *Enfance*, 45(1-2), 63-78.
- Bouffard, T., Seidah, A., McIntyre, M., Boivin, M., Vezeau, C. & Cantin, S. (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence : version canadienne-française du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 158-162.
- Cairns, R., Cairns, B. & Neckerman, H. (1989). Early school drop-out : Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Capron, I. P. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. *Les Cahiers de l'Acedle*, 9(1), 75-92.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle? *Savoirs*, 5(hors série), 9-50.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. PUM.
- Collectif (2014). *Le Petit Larousse illustré 2015*. Paris : Larousse.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York : Scribner's.
- Comité Mauriciens sur la Persévérance et la Réussite Scolaire (COMPERES). (2013). *Les effets du décrochage*. Repéré à <http://www.soyonscomperes.com>
- Comité régional pour la valorisation de l'éducation (CRÉVALE). (2013). *Conséquences du décrochage*. Repéré à <http://www.crévale.com>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco : W. H. Freeman.
- Dorn, S. (1996). *Creating the Dropout: An Institutional and Social History of School Failure*. Westport : Praeger Publishers.
- Dumont, M., Leclerc, D. & Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(4), 254-267.

- École de bibliothéconomie et des sciences de l'information (EBSI). (2012). Repéré à <http://www.ebsi.umontreal.ca>
- Ekstrom, R., Goertz, M., Pollack, J. & Rock, D. (1986). *Who drops out of high school and why ? Findings of a national study*. In G. Natriello (Ed.), *School dropouts, patterns and policies*. New York : Teachers College Press.
- Entwisle, D. (1990). *Schools and the adolescent*. Cambridge : Harvard University Press.
- Fédération des cégeps. (2014). *Qu'est-ce qu'un cégep ?* Repéré à <http://www.fedcegeps.qc.ca>
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D. & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 36(3), 219-231.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school : description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 11(4), 363-383.
- Fortin, M. -F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- François, P. H. & Botteman, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carrièreologie*, 8(3), 519-543.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'autoefficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, 5(hors série), 91-116.
- Gaudreault, M., Labrosse, J., Tessier, S., Gaudreault, M. & Arbour, N. (2014). *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens : enquête menée dans les régions de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay-Lac-Saint-Jean, Jonquière*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
- Gurtner, J. -L., Gorga, A., Monnard, I. & Ntamakirio. (2001). *Évolution de diverses composantes de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence*. (Mémoire de maîtrise inédit). Fribourg, Suisse, Université de Fribourg.

- Hajloo, N. (2014). Relationships Between Self-Efficacy, Self-Esteem and Procrastination in Undergraduate Psychology Students. *Iran Journal of Psychiatry Behavioral Sciences*, 8(3), 42-49.
- Hardre, P. L. & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Harter, S. (1988). *Self-perception profile for adolescents*. University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self. A Developmental Perspective*. New York : The Guilford Press.
- Hess, U., Senécal, S. & Vallerand, R. J. (2000). *Introductions aux méthodes de recherche : les concepts fondamentaux*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy : Theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Horwich, H. (1980). *Drop-out or stay-in? The socio-cultural factors affecting the option*. Les Cahiers d'ASOPE; 11.
- Hsieh, P., Sullivan, J. R. & Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students : self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 454-476.
- James, W. (1892). *Psychology : The briefer course*. New York : Henry Holt.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122(9), 105-127.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Jetté, M. (2001). *Je travaille, tu étudies, nous sommes étudiants. La conciliation études/travail chez les étudiants et les étudiantes de premier cycle de l'Université Laval* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, Canada.



- Joet, G. (2010). *Le sentiment d'autoefficacité en primaire : de son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves*. (Thèse de doctorat inédite), Université Pierre Mendès-France, Grenoble, Europe.
- Kandemir, M., Ilhan, T., Ozpolat, A. R. & Palanci, M. (2014). Analysis of academic self-efficacy, self-esteem and coping with stress skills predictive power on academic procrastination. *Academic Journal*, 9(5), 146-152.
- Khan, A., Fleva, E. & Qazi, T. (2015) Role of self-esteem and general self-efficacy in teacher's efficacy in primary schools. *Psychology*, 6(1), 117-125.
- Langevin, L. (1994). *L'Abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Ladouceur, R. & Begin, G. *Protocole de recherche en sciences appliquées et fondamentales*. Québec, Edisem.
- Lindstrom, P. (1993). *School and Delinquency in a Contextual Perspective*. Stockholm : Fritzes.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G. & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological methods*, 7(1), 83.
- Marcotte, J., Lachance, M.-H., & Lévesque, G. (2011). Plein feux sur la persévérance et le raccrochage. *Canadian Journal of Education*, 34(4), 135-157.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Potvin, P. & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.
- McKay, M. T., Dempster, M. & Byrne, D. G. (2014). An examination of the relationship between self-efficacy and stress in adolescents : the role of gender and self-esteem. *Journal of Youth Studies*, 17(9), 1131-1151.
- Ménard, L. J. (2009). *Au-delà des chiffres : une affaire de coeur. L'épaule à la roue : comment le Québec peut se mobiliser contre le décrochage scolaire*. Montréal : BMO Groupe financier.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (MELS). (2010). *Les indicateurs de l'éducation*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2010\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2010_f.pdf)
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Muchielli, A. (2006). *Les motivations*. France : PUF.
- Murray, C. L. & Kennedy-Lightsey, C. D. (2013). Should I stay or go? Student identity gaps, feelings, and intent to leave. *Communication Research Reports*, 30(2), 96-105.
- Landry, D., Bergeron, G., Dumont, D. & Roy, S. (2016). *L'occupation des temps sociaux et les projets d'avenir d'étudiants du collégial de la Mauricie*. Trois-Rivières : Collège Laflèche.
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*, 59-90.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Robert, P. (2013). *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogie de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Loiselle, G. C. & Profetto-Mcgrath, C. (2007). *Méthodes de recherche en sciences infirmières. Approche qualitative et quantitative*. Montréal : Erpi.
- Paradis, J. (2000). Les élèves en échec après une première session du collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'intervention, *Pédagogie collégiale*, 14(1), 18-23.
- Peterson-Graziose, V., Bryer, J. & Nikolaidou, M. (2013). Self-esteem and self-efficacy as predictors of attrition in associate degree nursing students. *Journal of Nursing Education*, 52(6), 351-354.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). The role of expectancy and self-efficacy beliefs *Motivation in education : Theory, research & applications*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (PRÉE). (2012). *Quelques définitions pour s'y retrouver*. Repéré à <http://www.reussiteeducativeestrie.ca>

- Robertson, A. & Colletterte, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.
- Raymond, O. (2012). L'inclusion, d'hier à demain. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 4-8.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York : Basic Books.
- Roy, J. (2008). Le travail rémunéré pendant les études au cégep : un laboratoire sociétal. *Recherches sociographiques*, 49(3), 501-521.
- Roy, J., Bouchard, J. & Turcotte, M. -A. (2008). *Étude sur le travail rémunéré en milieu collégial. La conciliation entre le travail et les études chez les collégiens : un paradigme en évolution*. Québec : Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société.
- Roy, J., Bouchard, J. & Turcotte, M.-A. (2010). *Filles et garçons au collégial : des univers parallèles*. Québec : Cégep de Sainte-Foy, Masculinités et Société et Observatoire Jeunes et Société.
- Roy, J. (2011). *Quête identitaire et réussite scolaire*. Québec : Presses Université Québec.
- Roy, J., Mainguy, N., Gauthier, M. & Giroux, L. (2005). *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*. Québec. Collège de Sainte-Foy.
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts : A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T. & Williams, J. H. (2004). Gender differences in self-perceptions and academic outcomes : A study of African-American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 81-90.
- Shi, Q. & Steen, S. (2012) Using the Achieving Success Everyday (ASE) group model to promote self-esteem and academic achievement for English as a second language (ESL) students. *Professional School Counseling*, 13(3), 63-70.
- Statistique Canada. (2012). Les études postsecondaires – participation et décrochage: différence entre l'université, le collège et les autres types d'établissements

postsecondaires. *Méthodes et définitions*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/2008070/6000001-fra.htm>

- Suldo, S. M. & Shaffer, E. J. (2007). Evaluation of the self-efficacy questionnaire for children in two samples of American adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(4), 341-355.
- Tesser, A. & Campbell, J. (1982). Self-evaluation maintenance and the perception of friends and strangers. *Journal of Personality*, 50(3), 261-279.
- Thibodeau, S. (2006). *Solitude professionnelle d'enseignants du secondaire : relations avec le leadership du directeur d'école*. (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec à Trois-Rivières en association avec l'Université du Québec à Montréal, Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.
- Vigneault, M. (1993). *La pratique études/travail: les effets?* Laval : Collège Montmorency.
- Viau, R. (1994). *La Motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Wehlage, G. & Rutter, R. (1986). *Dropping out : How much do schools contribute to the problem ?* New York : Teachers College Press.
- Wichstrom, L. (1995). Harter's self-perception profil for adolescents : Reliability, validity, and evaluation of the question format. *Journal of Personality Assessment*, 65(1), 100-116.

## ANNEXE 1



### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

**Titre :** L'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité et le décrochage scolaire au collégial

**Chercheurs :** Élisabeth Giguère  
Département des sciences de l'éducation

**Organismes :** Aucun financement

**N° DU CERTIFICAT :** CER-14-204-07.27

**PÉRIODE DE VALIDITÉ :** Du 30 octobre 2014 au 30 octobre 2015

#### En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage :

- à aviser le CER par écrit de tout changement apporté à leur protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- à procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- à aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- à faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Bruce Maxwell  
Président du comité

Fanny Longpré  
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 30 octobre 2014